

38

AZ  
ÁLTALÁNOS  
ISKOLAI  
TANÍTÓK  
ÉS  
TANÁROK  
SZÁMÁRA

# MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1969. 9. ÉVFOLYAM

4

## A TANÍTÓKÉPZŐ INTÉZETEK ÉS A TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLÁK

folyóirata

A szerkesztőtanács elnöke:

Miklósvári Sándor

Tagjai:

Adriányi László (Nyíregyháza) — Andrási Béla (Jászberény) — Békési Lajos (Budapest) — Drien Károly (Szeged) — Földi Lőrinc (Sopron) — Gesztesi József (Győr) — Gyarmati Lajos (Esztergom) — Gálfi József (Baja) — Károly István (Sárospatak) — Kovács József (Nyíregyháza) — Dr. Göllész Viktor (Budapest) — Márk Bertalan (Pécs) — Dr. Megyeri János (Szeged) — Merő László (Kaposvár) — Porzolt István (Nyíregyháza) — Sebő Gyula (Kecskemét) — Sütő Sándor (Debrecen) — Szabó Mihály (Szarvas) — Szalay László (Szombathely) — Dr. Szántó Károly (Pécs) — Dr. Szendrei János (Szeged) — Szűcs László (Eger) — Dr. Zombor Zoltán (Eger)

Főszerkesztő:

Németh István

## TARTALOM

Németh István: A tanítás leghatékonyabb eszköze a tanuláshoz .....	193
Dr. Kerékgyártó Imre: Teljesítmény a pedagógiában .....	194
Dr. Baksa József: Első osztályosok és útjuk a közösség felé .....	199
Szabó Zoltán: Beszéd és gyermeki tevékenység számtanórán az I. osztályban .....	207
Bokor Istvánné: Az olvasási készség fejlesztése és az olvasóvá nevelés néhány kérdése a 2. osztályban .....	212
Mészáros Ferenc: A személyiség módszertani problémái a testnevelési órán .....	215
Papné, Dobos Mária: Az érzelmi nevelés helye az általános iskolai orosz nyelv oktatásban .....	220
Dr. Mosonyi Kálmán és Süli Dezső: A természetes számok tanítása az általános iskola 5. osztályában .....	224
Dr. Honfi Ferenc: Az élővilág című tantárgy élő szemléltetésének megvalósítása gyakorló kert és élősarok segítségével az 5. és 6. osztályban .....	231
Dr. Várkonyi Nándor: Üzemlátogatások a hetedik osztályban .....	236
FIATAL NEVELŐK FÓRUMA .....	241
B. Kovács István: A sorban harmadiknak .....	241
MŰHELY .....	242
Tölgyesi József: A heti terv készítésének néhány gyakorlati problémája az összevont 1—4. osztályú tanulócsoporthoz .....	242
Garzó Mária: Szemléltetés a magyarórán .....	246
Hoffmann Ottó: Történelmi vetélkedő a 6. osztályban .....	248
Emódi János: Dramatizálás irodalmi órán .....	254
SZEMLE .....	255

Kiadja: a Szegedi Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága  
Szerkesztőség: Szeged, Április 4 útja 6. szám. Telefon: 15-187, 15-188  
A kiadásért felel: GAÁL GÉZA. A címlapot tervezte: FISCHER ERNŐ  
Megjelent 5000 példányban

Szegedi Nyomda 69-7396

## A tanítás a leghatékonyabb eszköze a tanulásnak

Ismét sok-sok tanító, tanár kezdi el munkáját az általános iskolákban.

A tanítóképző intézetek, a tanárképző főiskolák nagyon sokat tesznek azért, hogy jól felkészült tanítók, tanárok kerüljenek általános iskoláinkba. A tanítói, tanári oklevél birtokában azonban még nem mindenki TANÍTÓ és nem mindenki TANÁR. Valójában az egymást követő évek tudatos, gondos, lelkiismeretes munkája során válik valaki tanítóvá, tanárrá és a legjobbak jó tanítóvá, jó tanárrá.

A kezdő, fiatal tanárok számára feltétlenül kívánatos volna, hogy az első években választott szaktárgyaikat tanítsák. A tanítóvá, tanárrá érés érdekében bizony érdemes volna a tanügyi igazgatásnak nagyobb körültekintéssel eljárni. Egy kezdő, fiatal tanárnak bizony sok-sok problémát okoz szaktárgyainak a tanítása bármennyit tartózkodott is a gyakorlóban, — a tapasztalat szerint még annyit sem, mint amennyire feltétlenül szüksége lett volna, —, bármennyit tanított is a gyakorlóban. A jelenlegi tematika szerint még annyit sem, ami feltétlenül kívánatos lenne. Az első évek során lesz úrrá szaktárgyainak tantárgypedagógiai problémáin. A tanulásnak, a tanárrá érésnek, a továbbképzésnek egyik leghatékonyabb formája fiatal tanár számára feltétlenül szaktárgyainak tanítása. Egy kezdő, fiatal tanár hogyan tanítsa nem szaktárgyait, pedig erre sokszor rákényszerül, amikor szaktárgyai tantárgypedagógiájának sem maradéktalan birtokosa? — A mai pedagógiai helyzetben előfordul, hogy a fiatal tanároknak nincs alkalmuk szaktárgyaik tanításának olyan jellegű elsajátítására, amelyre csak a tárgy tanítása révén tehetnének szert.

Ha nem is az általános iskolai vonatkozásai miatt, de az előbbieket illusztrálására mégis csak elmondom Jerome S. Bruner feljegyzését. A kiváló főiskolai fizikatanár, nem hazánkban él, hanem az Amerikai Egyesült Államokban. Ő mesélte el, hogy mit tapasztalt, amikor a kvantumelméletet tanította:

„Végig tanítottam az anyagot, s konstatáltam, hogy értetlen, üres tekintetek merednek rám. Nyilvánvalóan tanítványaim egy szót sem értettek abból, amit elmondtam. Újra nekiveselkedtem a magyarázatnak. Ezúttal is eredménytelenül. Ezután harmadszor is végigmentem az anyagon, s ekkor végre én magam is megértettem.”

*A tanulásnak valóban a leghatékonyabb eszköze a tanítás!*

Németh István

## Teljesítmény a pedagógiában

1. A modern didaktika egyre nagyobb figyelmet fordít a pedagógiai tevékenység eredményességére. Teljesítőképes tudásról beszél, eredményességet kutat, mert a helyesen kiválasztott tantervi anyag és a tanítás legjobb módszerei egyaránt kárba vesznek, ha nem vezetnek célhoz, és nem a jövő nemzedék nagyobb *tudását*, magatartásában megnyilvánuló *neveltségét* szolgálják. Kétségtelen azonban, hogy a gyakorlat mindig fenntartásokkal fogadja, ha az elmélet valamilyen új fogalmat dob a köztudatba, vagy egy régit más oldalról igyekszik megközelíteni. Megszoktuk már, hogy didaktikai munkáink kizárólag a pedagógus oldaláról közelítsék meg *az oktatást, a nevelést, a tanítás folyamatát*, és ezért hat különösen, ha most ezek helyett egyre inkább, egyre határozottabban a *tanítás-tanulás* folyamatára terelődik a figyelem, amely a folyamat szerves részének tekinti a tanuló óra alatti és otthoni munkáját is. Szerepet játszik azonban a gyakorlat fenntartásaiban az az aggály is, amelyet *Christiane Rochefort* francia író nő fogalmazott meg más összefüggésben: „Az emberek át vannak ejtve. Nem is tudják már, hogy egy dolog *micsoda*, csak azt tudják, mi a *neve*.” Sokszor az üres szavak bűvöletében vagy az író nő szavai szerint „börtönében” élünk, mert igen gyakran előbb kérünk számon valamit, és csak utána döbbenünk rá, hogy még *fogalmának, alkalmazási módszereinek* tisztázásával is adósok maradtunk.

Kissé hasonló a helyzet a pedagógiai teljesítményekkel is. A hétköznapi gyakorlat valahogy úgy értesült róluk, hogy megjelent egy felügyelő az iskolában, szóban vagy „feladatlapokon” kérdéseket tett fel a gyerekeknek; a válaszokat értékelte, esetleg gyönyörű statisztikákat rajzolt a pedagógusok elé; majd kijelentette: ezt tudják a tanulók. Máskor ugyancsak kérdéseket tett fel valaki a megszeppent diákoknak, feleleteikből pedig hatalmas könyvet állított össze, mondván: „Ilyenek a mai fiatalok.” Ha ábrázolásunk kissé karikírozza is a megszokott szituációt, annyi biztos, hogy ez a módszer nem alkalmas sem arra, hogy az eredményvizsgálatok számára hívókat szerezzen a pedagógusok körében, sem arra, hogy előtűk igazi jelentőségét, szerepét tisztázhassa. Ehhez mindenekelőtt a *pedagógiai teljesítmény* fogalmának egyértelmű tisztázására, meghatározására van szükség.

*Teljesítményen* az élet egy-egy meghatározott területén, tehát az iparban, a mezőgazdaságban, a szellemi munkában vagy a társadalmilag hasznos tevékenységek egyéb szféráiban megszabott idő alatt elért lemérhető eredményt értjük. A meghatározásból elsőként azt vonhatjuk le, hogy a teljesítmény és az eredmény nem azonos fogalmak, ezeket tehát rokonértelemben cserélgetni nem lehet. Eredménynek tekinthetjük pl. a tudást, de nem biztos, hogy azonos tudás megszerzéséhez minden embernek azonos

teljesítményre van szüksége. Egyesek pl. első hallásra megértének egy-egy új nyelvtani fogalmat, el is sajátítják azokat, másoknak ugyanehhez hosszú időre és jelentékeny erőfeszítésre van szükségük. Vannak, akikre egy idegen nyelv tanulásakor szinte ragadnak a szavak, mások már másnapra elfelejtik, amikről azt hitték, hogy tudták. Az eredmény objektív, a teljesítmény szubjektív.

Eredményvizsgálatot végzünk két 5. osztályban. Azt ellenőrizzük, milyen szinten áll a tanulók helyesírása. Mindkét osztályban azonos szöveget mondunk tollba: „Petőfi Sándor a legnagyobb magyar költő. Leghíresebb elbeszélő költeménye a János vitéz. Ebben a művében a legfontosabb szerepet Kukorica Jancsi, a nép gyermeke játssza. Különböző kalandokon esik át. Óriásország királyának és a boszorkányoknak legyőzése után Tündérország fejedelme lesz.” A szöveggel hangtani (-ó, -ő, -ly, hasonulás: játssza, különböző) problémák mellett a tulajdonnevek és a középfokú melléknevek helyesírását ellenőrizhetjük. A tanulók munkájának kijavítása után megállapítjuk, hogy az egyik osztály dolgozatainak eredménye két jeggyel jobb, mint a másiké. A dolgozatban nyújtott teljesítményük 4,1, illetve 2,1 volt. Az eltérés rendkívüli, mégsem azonosítható a dolgozatok eredménye a tanulók és a pedagógusok munkájának teljesítményével. Ha ugyanis most megírt dolgozataikat összehasonlítjuk az év elején hasonló körben írt dolgozataikkal, kiderül, hogy az előző osztály akkor 4,3, a másik pedig 1,7 eredményt mutatott fel. Az eredmény végső soron tehát a jobb osztálynál -0,2, a gyengébbnél pedig +0,4 teljesítményről vall. Az első osztályban az eredmény, a másikonban a teljesítmény jobb.

Minden eredménynél ahhoz, hogy belőle a teljesítményt megállapíthassuk, *mérésre* van szükség. Más munkaterületeken viszonylag egyszerű feladatot jelent ez a mérés. Üzemekben mennyiségileg, minőségileg mérhetők a létrehozott *termékek*. Hivatalokban mérőszámot adhat az elintézett *ügyirat*, bár ennek száma többnyire csak mennyiséget árul el, s nem derül ki belőle, hogy mennyi a ténylegesen, társadalmilag igazságosan, hasznosan el is intézett ügy. A szellemi munkában a mutatókkal már óvatosabban kell bánnunk. Nem mond száunkra semmit, ha megtudjuk, hogy egy regény három évig vagy két hónapig készült. De az sem, ha az egyik három kötet, a másik pedig mindössze száz oldal. A mennyiségi mutatók semmilyen összefüggésben nincsenek a minőségekkel. Néha van, mégpedig fordított összefüggés közöttük. Minél képzetesebb egy orvos, annál gyorsabban és biztosabban operál, minél szakértőbb egy mérnök, annál gyorsabban és biztosabban tervez. Persze még ebből sem vonható le az a következtetés, hogy eleve jobban dolgozik és szakszerűbb az, aki gyorsabban végez feladatával. Még bonyolultabb a mérés a pedagógiában. Az üzemi dolgozótól *közvetlenül* függ, hogy mennyi idő alatt milyen minőségű terméket hoz létre az anyagból. Viszonylagosan az orvos is kezében tartja betegének, az író, a művész pedig alkotásának a sorsát. Az orvosnál legfeljebb közrejátszik még, hogy a beteg megtartja-e előírásait, s hogy nincs-e más betegsége is, mert akkor „az operáció sikerül ugyan, de a beteg meghal”. Velük szemben a *pedagógus* személyisége és tevékenysége csak az egyik, bár igen jelentős összetevője a tanulók teljesítményének. A tanulói eredményekből éppen ezért csak következtetni lehet a pedagógus teljesítményére, de a kettőt egyenlőségjellel összekapcsolni képtelenség.

Tételünk igazolásául vizsgáljunk meg egy hipotézist! Az egyik iskola évről évre kiváló, a másik közepes eredményeket ér el. Ha az eredményük kizárólag a pedagógusok teljesítményétől függne, egyszerűen ki kellene cserélni a két nevelő testületet, s akkor a következő évben a gyengébb iskola kiválóná, a kiváló pedig ugrásszerűen közepessé válna. Mindenki tudja, hogy a valóságban nem így van, hiszen a jobb, könnyebb feltételek, körülmények között levő iskoláknak épp ez biztosítja a nagyobb vonzóerőt.

2. *Eredményen* egy cselekvés vagy egy folyamat (adott időpontban) végső következményét értjük, azt a szintet, állapotot, amelyet a cselekvés, a folyamat hozott létre. Ilyen értelemben beszélünk szintfelmérésekről és eredményvizsgálatokról is. Igen ám,

de a pedagógiában a tanulók eredményeit vizsgáljuk, márpedig – mint láttuk – a pedagógiára nem érvényes az általános képlet:

$$D \text{ (dolgozó)} \left\{ \begin{array}{l} E \text{ (munkaeszköz)} \\ A \text{ (anyag)} \\ M \text{ (módszer, technológia)} \end{array} \right\} \text{---} T \text{ (teljesítmény)}$$

Igaz, hogy a gépies azonosítás megteremtette a rossz csengésű *gyermekanyag* szót, s vele azt a nézetet, hogy ezt tetszése szerint formálhatja a korszerű módszerek segítségével a pedagógus, a valóságban azonban ez a gyermekesereg önálló célokkal, elképzelésekkel, munkaerőkölccsel rendelkező, sokszínű személyiségekből összetevődő együttes, amelynek tagjai hiányoznak, néha lusták és hanyagok, máskor mindehhez még gyengébb képességek is. Differenciáltak otthoni körülményeik is. Az egyiket erejét meghaladó teljesítményre készítetik, a másiknak még lehetőséget sem adnak arra, hogy erejét kifejtse, mert azt más, otthoni munkákra veszik igénybe. A pedagógiában így ilyen összefüggések jönnek létre:

Szakismeret	—	$P \text{ (pedagógus)} \text{ --- } T \text{ (tanuló)}$	—szorgalom
Hivatásérzet	—		—képességek
Lélektani ism.	—		—otthoni környezet
Módszertani kultúra	—		—tanulási módszerek
Pedagógusi személyiség	—		—tanulói személyiség.

A teljesítmény és az eredmény összefüggéseiből, különbségeiből következik, hogy a pedagógiai teljesítményt a legegyszerűbben a következő képlettel határozhatjuk meg:  $T = k(E + e)$ . A képletben a  $T$  a pedagógiai teljesítményt (tehát pedagógus és tanuló közös teljesítményét) jelenti, az  $E$  a pedagógus energiáját (lelkiismeretét, tudását, módszereit stb.), a  $e$  a tanuló energiáját (szorgalmát, aktivitását, tanulását stb.), végül a  $k$  pedig azokat a társadalmi, fiziológiai és pszichológiai körülményeket, amelyek mindkettőjük munkájára hatással vannak (lakásviszony, otthoni légkör stb.).

A képletből leolvasható, hogy legideálisabb a helyzet, ha kiváló képzettségű, kiegyensúlyozott személyiségű, külső gondoktól nem terhelt pedagógusok csupa olyan tanulót tanítanak, akik közülük akarnak, és otthoni helyzetüknél fogva tudnak is tanulni. Leolvasható azonban az is, hogy bármelyik tényező értéksökkenése esetén a többit arányosan emelni kell, ha azonos eredményt kívánunk elérni. Ha azt tapasztalom, hogy tanulóm odahaza nem tudnak tanulni, nem mentem fel magam a gyengébb eredmények felelőssége alól, hanem fokozom az iskolai munka intenzitását, és csökkentem a tempóját. Szükség esetén ésszerűen redukálom a tankönyvi anyagot is, részadatokat, ismereteket mellőzök, hogy alaposabban, mélyebben foglalkozhassam a lényegesekkel. Sok közös és önálló gyakorlást iktatok tanmenetembe, a tanulók aktivizálására megismerkedem a legkorszerűbb módszerekkel és tudatosan alkalmazom őket. Sikerélmények biztosításával mindenekelőtt arra törekszem, hogy a tanulók megszeressék tantárgyamat és általában a tanulást. Örömet találjanak benne. Nem szokásaimat vetem össze az adott helyzettel, és pesszimistán tudomásul veszem a tényeket, hanem a helyzethez alkalmazom szokásaimat, és optimistán egyre nagyobb teljesítményekre ösztönzőm a gyermekeket. Ez tulajdonképpen a leglényegesebb következtetés. Nagyon sok eredménytelenségek az az oka, hogy sok pedagógus azt kívánja, hozzá idomuljon a világ. A sikernek legfőbb záloga, hogy a pedagógus *fel tudja ismerni a helyzetet, és képessé válik* arra, hogy egész tevékenységét a reális helyzethez szabja. Nem az a feladatunk, hogy megállapítsuk: ezek a tanulók nem tudnak vagy rosszak, hanem az, hogy megtaláljuk a módját: ezek a tanulók többet tudjanak, és jobbak legyenek!

Van azonban a képletnek más tanulsága is a pedagógus számára. Arra gondolok, hogy vannak olyan általános és sajátos elemek a pedagógus tevékenységében, amelyek mindenkor kedvezően hatnak a teljesítményre. Ezeket megismerni és elsajátítani éppen ezért minden pedagógus kötelessége, de személyes érdeke is. Érdeke, mert sikerélmény

nélkül nem érezheti jól magát senki munkahelyén, ezek az elemek pedig a sikerélmény megszerzését mindenki számára biztosíthatják. Az általános elemek közül előkelő hely illeti meg a pedagógus emberi magatartását. Bebizonyított tény, hogy a 6–14 éves gyerekek többsége előbb a pedagógust szereti meg, majd általa a tantárgyát, végül egy tantárgy segítségével magát a tanulást, a szellemi erőfeszítést, a munkát. Ezen az úton lehetséges, hogy valaki az irodalom tanárának hatására lesz kiváló kémikus, a földrajzot tanító pedagógus hatására kiváló irodalmár. A pedagógus megszerettette a tanulást, ehhez járult később az egyéni érdeklődés kialakulása és a pályaválasztás gyakorlati igénye. Emberi és nem pedagógusi magatartást mondtam. Ezzel kívánom érzékeltetni, hogy a tanulók az embert keresik bennünk, és nem a pedagógust. Az embert, aki nemcsak előadni tud nekik, hanem beszélgetni is képes velük. Aki nemcsak fegyelmezni kívánja őket, hanem meghallgatja mindennapos örömeiket és gondjaikat is. Mindjárt a második helyen említhetjük meg a *szuggesztív hatást*, ezen belül a belső meggyőződést, amely áthatja a pedagógus szavait, az előadóképességet, az élnépséget, szavainak és tetteinek egységét. Emeljünk ki néhányat a *sajátos elemek* közül is, amelyek már szorosan a pedagógusi hivatáshoz kötődnek:

- a) az értékek átadásának képességét,
- b) az emberi kapcsolatok teremtetésének képességét,
- c) és az igazságosságra törekvő értékelő képességet.

Az általános és a sajátos dialektikája természetesen itt is érvényesül. Az a pedagógus, aki csak gyanakvoan tud belépni a testületi szobába, nemcsak kartársaival, de tanulóival sem képes igazi, emberi kapcsolatot teremteni. Akinek hiányzik önértékelési képessége, a legenyhébb bírálatra azonnal felfortyan, aligha képes objektivitásra törekedni a tanulók értékelésében. Aki nem szeret tanulni, irtózik minden ön- és továbbképzéstől, az aligha képes tudásra fogékony ifjúságot nevelni.

3. Mindezekből következik, hogy eredményvizsgálatokra, a teljesítmények számbavételére a pedagógiában kettős célból: *kontrollként és önkontrollként* is szükség van. Mindkét szempontból első lépés az *eredmények megállapítása*. Az eredménymegállapítás tulajdonképpen arra törekszik, hogy egy adott tanulóközösség tudása és a tantervi követelmények között levő viszonyt határozza meg. Lényében négy irányban kívánja a helyzetet feltárni:

- a) feleletet keres arra, vajon a tanulók szeretik-e az adott tantárgyat, foglalkozási formát. Az előbb láttuk már, miért lényeges ez a kérdés.
- b) biztosan ismerik-e a tényanyagot, és képesek-e azt önállóan alkalmazni?
- c) mennyire önállóak a feladatok megoldásában?
- d) mennyire fejlettek képességeik? (emlékezet, gondolkodás, képzelet stb.)

Az eredményvizsgálat különböző módon történhet. Módszere függ céljától és a tantárgyak sajátosságaitól. Az 5. osztályban vizsgáljuk a tanulók eredményeit magyar irodalomból. Erre a célra készíthetünk feladatlapokat. A feladatlapon szerepelhetnek:

- a) eldöntendő kérdések (pl. Mikor született Petőfi Sándor? 1800, 1823, 1827. A tanuló húzza alá a helyes évszámot! Mi a János vitéz műfaja? Elbeszélő költemény, eposz, elbeszélés). Lényeges, hogy a helyes válasz ne mindig azonos helyen szerepeljen.
- b) választ igénylő kérdések (pl. Milyen fontosabb állomásai vannak János vitéz Iluska sírjától Tündérorszáig vezető útjának? ...)
- c) önálló feladatok (pl. eléjük adunk egy nem tanult Petőfi verset. Leíró költemény. Írják le, miről szól, tetszik-e nekik, s ha igen, miért!).

Nem feltétlenül szükséges feladatlapot használnunk. Az eredményvizsgálat alkalmas eszköze lehet egy dolgozat vagy sajátosan erre a célra kijelölt feladat (Jellemezze János vitézt, Iluskát vagy a vén boszorkát!) is.

Nyelvtanból eredményvizsgálatul helyesírási felmérő dolgozatot írathatunk, de egy-két szót nyelvtanilag is meg kell magyaráztatnunk a tanulókkal. Legegyszerűbben úgy végeztetjük el, ha a helyesírási szövegben aláhúzatunk egy-két szót, ezeket azután külön határozzák meg (Milyen szófajták? Mit tudnak róluk?). Földrajzból pl. a 8. osztályban Magyarország vaktérképét tehetjük eléjük, majd azt kívánjuk, hogy általunk megnevezett tájak neveit írják be a térkép megfelelő helyére; jelöljék az általunk kijelölt városokat nevük feltüntetésével; jellemezzék az egyik tájat a következő szempontok alapján: talajviszonyok, éghajlat, mezőgazdasága, ipara. (Vö. Eredményvizsgálatok földrajzból a főváros átl. iskoláiban. Bp.)

**Második lépés az eredmények értékelése. Ennek mozzanatai:**

- a) a tanulók munkáinak kijavítása (ha a vizsgálatot más végzi, a javítás kötelezettsége is őrá hárul!).
- b) a hibák alapján az osztályra jellemző típushibák megállapítása,
- c) az egyes feleletek pontértékeinek rögzítése (Az elérhető maximális pontszámot, majd a hibás megoldások pontértékeit előre kell megállapítani),
- d) végül a következtetések levonása.

A következtetések aszerint módosulnak, hogy eredményvizsgálatunk céljaul egy osztály tudásának vizsgálatát tűztük-e magunk elé (ilyenkor az egyes tanulók teljesítménye érdekel), egy iskolában az azonos osztályokat hasonlítjuk-e össze (pl. a 7. osztályokat történelemből), járási, megyei vagy országos szinten vizsgáljuk, hogy a tanulók tudása mennyire esik egybe a tantervi követelményekkel a tények ismeretében, a gyakorlati alkalmazásban a készségek és képességek fejlettségében. A pedagógusok jogos félelme minden eredményvizsgálattól abból fakad, hogy egyesek túlmennek következtetésükben a határon, és a tanulók eredményeiből közvetlenül a pedagógus munkájára vonatkoztatják megállapításait. *Erre önmagában viszont egyetlen eredményvizsgálat sem ad lehetőséget.* Ahhoz, hogy harmadik lépésként következtethessünk a pedagógus teljesítményére is, a direkt eredményvizsgálatokat indirektekkel kell teljessé tennünk. Ilyenek: a pedagógus tevékenységének megfigyelése munka közben; a tanulók szereplése, aktivitása, feleletei tanítási órákon; dolgozataik, munkafüzeteik elemző vizsgálata; a pedagógus értékelési követelményeinek elemzése (osztályozásai). Hozzátehetjük még azt is, hogy a nevelői teljesítmény értékelésében tanítványainak *átlag tudásszintjét* vehetjük csak tekintetbe. Ebből a szempontból nem jellemzőek sem a rendkívül tehetségesek, se az átlagtól messze lemaradók eredményei. Egy országos verseny győztese esetleg pedagógusának is köszönheti eredményeit, de nem ez a pedagógus teljesítményének jellemző mutatója. De az sem az, ha néhány tanuló teljes eredménytelenségről tanúskodik. Újra általános képletünkre hivatkozhatunk, annak összetevőit kell ugyanis meghatározni a helyes következtetésekhez, de mert közösségben végzett teljesítményt vizsgálunk, mind a körülményekben, mind a tanulók munkájában az átlagot kell figyelembe venni.

A) Az ...i általános iskola 7/a osztályában a tanulók helyesírása igen gyenge. Ugyanabban az iskolában a 7/b tanulói elfogadható eredményeket mutattak fel. Az eredményvizsgálat értékelését követően indirekt vizsgálódással a következő tények kerültek felszínre:

a) Az *a* osztály szociális összetétele valamivel jobb, mint a *b*-é. Az *a* osztályban a szülők 63%-a, a *b*-ben 71%-a fizikai dolgozó. Az *a*-ban 22, a *b*-ben 23 a mezőgazdaságban dolgozik. Az *a*-ban 15% értelmiségi, a *b*-ben csak 5%, 1%-é viszont nyugdíjas (árvák, akik rokonoknál, nagyszülőknél élnek).

b) Az *a* osztály tantárgyi átlaga a legutolsó osztályzaskor: 3,6, a *b* osztályé 3,2 volt.

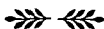
c) Mivel a fenti tények a körülményekre való hivatkozást jogtalaná tették, megkérdeztük a tanulókat, mennyi időt fordítanak a nyelvtan tanulására, és ebből mennyit a helyesírás gyakorlására. Az *a* osztályban az utóbbira nem is gondoltak a tanulók.



d) A kör bezárult. Kiderült, hogy a rossz eredményekben pedagógusi teljesítmény tükröződik: a kartársnő csak nyelvtant tanított, helyesírásból is csak a szabályokat kérte számon, a gyakorlást feleslegesnek tartotta.

B) Az ...i általános iskola 6. osztályai járási szinten az átlagnál gyengébb eredményt értek el. Kiderült, hogy a pedagógus hivatásának magaslatán álló, önmagát állandóan képző tanárnő. Igen nehéz körülmények között élő gyermekeket tanít. Többségük úgy került az 5. osztályba, hogy az alsó tagozat követelményeit meg sem közelítették, szavakat, néha egész mondatokat is egybeírtak. A kartársnő tervet készített, nagyon sok és változatos gyakorlatot szervezett, önkontrollként eredményvizsgálatokat végzett, a visszatérő hibák leküzdésére nagy gondot fordított. Osztályának viszonylagos lemaradása a járási szinttől így kiemelkedő pedagógusi teljesítményt takart. Lehet, hogy a látszateredmények hívei csodálkoztak, amikor a járási eredményvizsgálatot értékelő köriratban két adatot láttak egymás mellett: az egyik megállapította, hogy a ...i iskola került az utolsó helyre. A másik leszögezte, hogy az osztály tanárnőjét a helyesírás tanításában végzett kiemelkedő munkájáért a járás dicséretben és jutalomban részesíti.

Két példánk úgy hiszem, mindennél életszerűbben összegzi a pedagógiai eredményesség és a pedagógusi teljesítmény titokzatos összefüggéseit. De többek között épp ezek a titokzatosságok biztosítják pályánk szépségeit.



DR. BAKSA JÓZSEF  
Győr. Tanítóképző Intézet

## Első osztályosok és útjuk a közösség felé

„A célokat maga előtt látó pedagógusnak törhetetlen energiával kell a célokhoz vezető utat kiművelnie azzal a tudattal, hogy a nevelésben a magaslatra feljutni csak úgy lehet, ha minden kis jelenségben meglátjuk az erkölcsi-politikai tartalmat, ha a mindennapi élet legkisebb problémáit is komolyan vesszük, és képesek vagyunk a megfelelő pedagógiai művelésre<sup>1</sup>. Ennek a megállapításnak a tükrében gyermeki személyiség-profilokat mutatunk be és a velük kapcsolatos közösségi hangszerelésű nevelési módokat írjuk le és elemezzük. Azt az utat kívánjuk felvázolni, amely, ha megfelelő módon indítjuk el az első osztályosokat, bizton elvezet a közösséghez.

A személyiség-profil kifejezéssel arra utalunk, hogy a nevelésnek a személyiség egészére, s nem egyes személyiségjegyek kialakítására kell irányulnia. Így a személyiség nem integrálódik tevékenység rendszerré. Pedig a részek összegeződésének és az egésznek jelentős minőségi különbsége itt is érvényes.

\*

Cs. Józsi számára az iskolába lépés pillanata a szülők „bilincsből” történő kiszabadulást jelentette ugyan, de a gyermeki közösségbe, a közös játékba — melyet az azonos háztömbökben összeszokott gyermekek folytattak — nem tudott belekapcsolódni. Vajon miért?

— Édesanya! Úgy szeretnék odamenni a homokozóba — rimánkodik a kis Józsi orrocskáját odalapítva az ablaküveghez. — Misi is ott van meg Janika is — toldja még hozzá.

— Jaj, dehogy mehetsz, kisfiam — hallszik a rideg válasz nagyon kétségbeesett színezettel. — Megint elfog az apád és vissza sem enged — indokolná az édesanya gyermeke előtt az elutasító választ.

— Hát én már sohasem játszhatok a gyerekekkel? — görbül sírásra a társaság utáni vágytól eltelt kisfiú szája.

<sup>1</sup> Pedagógiai Szemle 1964/9. szám, 776. oldal.

Hagyjuk magukra őket bánatukban. Mindkettőjük szíve telve keserűséggel, és mi úgysem sokat tehetnénk értük. A szülők elváltak élnek. Az apa iszákos. A részeg, ápolatlan apától rettegve, és még azt is feltételezve, hogy „ellopia” a fiát, féltették a józan, megfontolt és tisztességben élő édesanya és a nagyszülők a gyermeket. Ha nagy ritkán mégis beengedtek Józsikához hasonló korú gyermeket, akkor meg rövidebb szelíd játék után igen hamar így fordult a sor:

— Miért vitted el az én kockámat? — kiáltott rá pajtására Jóska.

— Nem is vittem el... — mondaná Janika, de már a nyakában is volt és leteperre Józsi. Majd kíméletlenül ütni, verni kezdte a váratlan támadástól megbénult „pajtás”-t.

— Miért verekszel a mi Józsikánkkal? Hiszen tudod, hogy erősebb — szól oda a nagymama. — Inkább eredj haza — küldi el a síró pajtást.

Ennyit sikerült megtudnia a nevelőnek a gyermek előéletéből. Hamar észrevette, hogy a szellemileg egészen jó képességű tanuló az óráközi szünetekben nagyon örül a felszabadult mozgásnak. „Játéka” azonban mindig durvasággal és erőszakoskodással párosult. Rendszerint azonban ő húzta a rövidebbet. Bár a kezdeményező általában maga volt. Sokat töprengett a nevelő azon, hogy mit is kellene csinálnia, tennie.

— Meg kellene tanítanom helyesen játszani és a gyermeki közösséggel érintkezni — tűztem ki magam elé a legfőbb feladatot. Az óráközi játékot hát magam kezdtem irányítani. Józsi is részt vett benne. De eleinte hogyan:

— Tanító bácsi! A Józsi megütött — hangzik néhány pillanat múlva a panasz.

— Nem is ütöttem — védekezik azonnal és hevesen a vádlott. — Nem akartam ütni — igazítja helyre hirtelen az általa is elsietettnek vélt tagadást.

— Ha igazán nem akartál ütni, akkor tovább játszunk veled. Beleegyeztek? — kérdeztem az osztálytól is.

Igenlésük után még hozzátettem: — Fogadjátok el Józsit fogónak. Hadd mutassa meg, hogy valóban nem akart ütni!

Nem lett vele különösebb baj. Ezután gyakrabban tettem, illetve tettettem meg az osztállyal a játék főszereplőjévé. Tudomásul kellett tehát vennie a mindenkire egyaránt kötelező szabályokat. Nem engedtem egyéni elképzeléseinek rákényszerítését a többiekre. Magatartásának helyes mozzanatait többször összegeztem az osztállyal.

Majd a hetesség is rákerült. Ennek ellenőrző jellegű funkciójában bizonytalanodott. Így jelentkezett a bizonytalanság:

— Bejelentelek Z. Feri, hogy mosdatlanul és fésületlenül jöttél el otthonról az iskolába — szólt a lefűlélhez hetesi mivoltának teljes tudatában.

— Igazán, Józsi ne mondd meg a tanító bácsinak — kérlete a társa. Majd hozzátette súgva: — Neked adom az egyik „amerikai” színesemet, ha nem árulsz be Gyuszi bácsinak.

Józsi meghökkent az ajánlat hallatára. Régóta fájt a foga hasonló színesekre. Alkudozni próbált hát:

— Ha azt a szép lilát nekem adod örökbe, akkor nem mondalak be.

Nem sikerült az egyezkedés, mert a tisztasági ellenőrzésnél lelepleződött a dolog. Megbeszéltük azonnal:

— Aki nem mosakszik rendesen, az maga is beteg lesz, de másokat is megbetegíthet — szóltam inkább a féltő aggodás, mint a feddés hangján az osztályhoz.

— Még Jóska is beteg lehet — kotnyeleskedett bele az élesesű Marika. — Az pedig alig éri meg a lila színt. Még ha amerikai is — összegezte még mondókáját.

— Vátsuk le! Vátsuk le! — követelték, illetve javasolták igen sokan az osztályban.

— De akkor hogyan mutassa meg Jóska, hogy ez csupán egy kis bizonytalanság volt — vetettem ellen. — Hadd bizonyítsa be ezt — javasoltam, és láttam, hogy Józsi szégyentől égő szemei egy kissé felcsillantak. Látható volt, hogy nagyon meghatotta a gyors büntetés helyett előlegezett bizalmam.

A továbbiakban a nevelő Józsinak minden sikeres tevékenységét és megnyilvánulását ismertette az osztály előtt, és meg is dicsérté többször nyilvánosan. Az ön-

bizalom kezdeti érzésének és az osztálytársak együttérzésének hatására tanulmányi eredménye is javult. A jobb tanulók sorába kerülve már szívesebben játszottak vele társai. Ő sem érezte magát idegennek a gyermeki közösségben.

\*

T. Nóra első osztályos kisleány. Év elején az átlagosnál is jobban visszahúzódott. Csendes, félénk gyermek volt. De vajon miért?!

Albérleti lakásban, szerény, de tisztán és rendben tartott bútorok között egészséges kisleány kacagása gyöngyözik. Majd nagyot rikkant is:

— Anyuci!!!! De szép! Még! Még! Még! Még!

Szállnak a színes szappanbuborékok, mint a csodás mesevilág léggömbjei. Gáttalanul áradna látukra a felszabadult gyermeki ujjongás és öröm tovább. Azonban ideges kopogás és morózus öreg férfihang útját állja:

— Ne rikongass, mert mindjárt elveszem a jókedvedet! — kiált rá a csöppnyi leánykára, majd az anyához fordul a „háziúr”: — Miért engedi rikongatni, kiabálni ezt a leányt? Ne idegesítsenek minduntalan, mert... — folytatja, de ne figyeljünk oda tovább.

A szülők aggódva hozták az iskolába. Vajon be tud-e illeszkedni a közösségbe? Hozzá tud-e szokni a gyermekekhez? Megvolt az okuk az aggodalomra. Hiszen so-  
káig már akkor is sírni kezdett Nórika, amikor a nevelő a nevét említette.

Miután minden munkáját egyébként mintaszerűen végezte el, a tanítónő gyakran állította írásbeli feladatait mind a megoldás, mind a kivitelezés szempontjából mintául, például az egész osztály elé. Ennek ellenére sem jelentkezni, sem szerepelni, de még beszélgetni sem akart. Ezért tanítónője mindennap kezdeményezett vele beszélgetést az otthoni foglalkozásairól, játékaikról, szüleiéről, kirándulásaikról, sétákról, stb. Majd két-három bőbeszédű és bátor kisleányt is bevont a társalgásba. Néhány hét múlva kezdett felengedni Nórika. Akkor abba a padba ültette a nevelő, ahol Pan-  
nika ült. Az ő társaságában láthatóan jól érezte magát Nórika. A padtársat „meg-  
kérte” a tanítónő, hogy szabad idejükben meg a napköziben is sokat beszélgessen vele. Az eredmény?

December van. Frissen lépegetek a csikorgó havon az iskola felé. Egyszer csak vékonyka gyermekhang gurgulázik utánam úszva a fagyos levegőben:

— Tanító néni!!!!

Hátranézek és megállok. A futástól lihegve darálja Nórika — mert ő szaladt a nyo-  
momban —:

— Szép új lakásunk lesz a Szabolcska utcában. Édesapa mondta az este. Ugye ott már nekem is szabad lesz nevetnem és játszanom otthon?! — tört fel belőle az elfojtott vágy és panasz kétségbesett kérdés formájában. Különös, várakozó pillantással nézett rám.

— Most is szabad kisleányom — mondtam. — Nagyon örülök, hogy lesz saját laká-  
sotok. Mondd el társaidnak is az iskolában! Hadd örüljenek ők is veled!  
Így tett.

Majd egyre inkább érdeklődni kezdett a többiek iránt. Örült társai sikerének. Hamarosan azt is észrevette a tanítónő, hogy már egyre-másra odamegy a gyengébb társaihoz és segít nekik.

Ezt az utóbbi érdeklődését használta fel a nevelő arra, hogy megkérje Nórikát a gyengébbek „hivatalos” segítésére. Főképpen az olvasásban és a számtani feladatok gyakorlásában kérte a segítséget. Ezek voltak a kisleány erős oldalai.

Ma már reggelenként Nórika padja körül folyik az eszmecsere. Ott csoportosul-  
nak és beszélgetnek az első osztályosok.

\*

M. Tamás állandóan „dolgozó” tagja az első osztálynak. Mégis sok a gondja és baja vele kapcsolatban a tanító néninek. Miért?

Számtan óra van. Az osztály már belelendült a munkába. Látom, hogy M. Tamás megint „elmélázott”.

— Most mit készítesz újra gondolatban, Tamás? — szólítom vissza az órára kérdéssel a rendkívül szórakozott fiúcskát.

— Kívül színes, belül fehér ivópoharat — buggyan ki belőle hirtelen és akaratlanul a felgyülemlett alkotói láz.

— De hát most számolunk, kisfiam — folytatom a neheztelés hangján.

— Igen, tanító néni kérem szépen. De ez olyan érdekes pohár lesz. Olyan senkinek sincs — tart ki egyelőre az udvarias válasz ellenére központi problémája mellett.

— Elkészítheted tízpercen. Ha az osztály hozzájárul, még tafota-papírt is adunk a közösből. De csak akkor, ha most velünk számolsz — igyekszem megnyerni a számtanórának a gyakorlati foglalkozás iránti mániákus szeretettel és jó érzékkel rendelkező fiúcskát.

Elég gyakran kell ilyesmit tennie a nevelőnek. Ugyanis M. Tamás „sorozatban” gyártja a gyakorlati foglalkozás órákon tanult munkadarabokat, illetve azoknak újabb és újabb változatait. Ilyenkor mindenről és mindenkiről elfelejtkezik. 10–12 variációt is készít egy-egy darabból. Lehetőleg mindegyikben van valami új. Határtalan nagy örömmel rakosgatja és mutogatja társainak meg nekem is.

A munka szemetjétől azonban állandó a hulladék és a rendetlenség a padjában meg alatta is. Segíteni kellene ezen. De hogyan?

— Tisztasági versenyt indítottunk a kisdobos foglalkozáson az I/b. osztállyal — szólok. — Szeretném, ha mindenki gondosan ügyelne a padjára és annak környékére — szavak kíséretében jelentősen ránéztem M. Tamásra. Majd így folytattam:

— A 3. padsorban M. Tamást javasolom tisztasági felelősnek.

Hiába éreztettem a célzatosságát, mert:

— Ne ő legyen! Ne ő! — kiabálnak többen. — Hiszen ő mindig legtöbbet szemetel — indokolják is azonnal javaslatom elvetését.

— Az igaz! — veszem át a szót. — De tud ám Tomi kevesebb szemeteléssel is dolgozni, ha akar. Meg ha ő lesz a felelős, akkor szó nélkül fel is szedi — mondtam. — Így megmutathatja, hogy ő is „igazi első osztályos” — fűztem még hozzá, mert tudtam, hogy a fiú amolyan „kisöreg”, aki egykeként mindig felnőttek között van, s szereti, ha „nagyra tartják”.

Kevesebb lett a szemetelés, de több a tettlegességig fajuló ellenségeskedés osztálytársaival. Ez bizony csak a tanév vége felé oldódott. Így:

— Kiállítást rendezünk szép munkáitokból, hogy szüleitek is lássák ügyességeket. Azok a dolgok kerülnek kiállításra, amelyeket megszavaztok — kezdtem a beszélgetést az egyik gyakorlati foglalkozás órán.

— Tamásnak igen szép darabjai vannak — szól bele mindjárt a kis kotnyeles G. Vera. — Azokat tegyük ki — javasolja is egyszerre.

— Igen! Igen! Igen! — állnak mellé többen is.

— Az igaz, hogy együtt örültünk M. Tamás minden újabb „kitalálásának” — hűtöttem le a heveskedőket —, s gyönyörködünk is bennük. De itt az első „a” osztályról van szó — próbáltam irányítani a közgondolkodást.

— Tanító néni! Nézzük meg mindegyiket egyenként, és úgy szavazzunk — szól bele a beszélgetésbe maga M. Tamás. — Másnak is van szép munkája — teszi még hozzá ravaszkodva.

— Jól van. Elfogadjátok Tomi javaslatát? — kérdeztem.

— Igenlésük után úgy sikerült a „zsürizés”, hogy M. Tamásé lett így is a főérdem.

— Látod, most igazán büszké vagyunk rád — szóltam hozzá. — Teneked is köszönhetjük, hogy az I/a. osztály ilyen szép kiállítást tud rendezni. Mindenki örül annak, hogy te is a mi osztályunkban dolgozol és tanulsz.

— Bár a tanulás is így menne — jegyzi meg sóhajtva Z. Imre. Ő az egyetlen elfogadott pajtása M. Tamásnak itt az iskolában. Egyébként benne már — több jel utal erre — ébredszik a másokért való felelősség érzése.

— Erről is beszéljessünk majd a legközelebbi kisdobos foglalkozáson. Addig is gondolkozzatok rajta, hogy hogyan segíthetnénk Tamásnak — tettem át a problémát egy közvetlenebb hangú fórumra. — De te is törd a fejed azon, hogy hol segítsünk neked a jobb tanulmányi eredmény érdekében — fordultam még M. Tamáshoz.

Érdekesen alakult a beszélgetés a kisdobos összejövetelen. Azzal kezdődött, hogy M. Tamás nem érkezett meg a kijelölt időben. Izgatottá vált a légkör, amikor már tíz perc is elmúlt a foglalkozás meghatározott kezdetétől. Szándékosan vártam, hogy mi lesz az osztály javaslata.

— Tanító néni kérem, elmegyünk Tamásért — javasolta egyszer csak F. Jani, az egyik vezető.

— Dehogy is megyünk — próbálta leinteni Z. Feri.

— Hátha történt vele valami — óvatoskodott az egyik kisleány.

Mégis érte mentek és elcsalták. Kiderült, hogy félt a fejmosástól. Azért is nem volt bátorsága eljönni idáig. Az úton találkoztak vele.

A fejmosás azonban elmaradt.

— De mi segíteni szeretnék neked — mondta legnagyobb meglepetésemre a máskor szótlan és hallgató Cs. Zolika. — Én elmegyek hozzátok és együtt írjuk meg a számtant — ajánlotta fel mindjárt a hathatósan tűnő segítséget.

— De... de... — mondta volna gyorsan M. Tamás a tiltakozást, azonban elakadt, mert nagyon zavarba jött. Majd mégis kinyögte aggodalmát.

— Az én apukám nem enged ám senkit sem hozzánk.

— Akkor meg te menj el Zoliékhoz — ajánlottam a közvetítő megoldást. — Majd beszéllek a szüleiddel, hogy engedjenek el.

Nem történt csoda. Nem lett jobb egyelőre a tanulmányi eredménye sem M. Tamásnak. Mégis lett kézzel fogható eredménye a kisdobosi beszélgetésnek. A tettlegességig fajuló ellenségeskedések egyre ritkábbá váltak Tamás és társai közt. A jég megtört.

\*

A közösség és az egyén viszonyának helyes és alapos végiggondolása teszi lehetővé, hogy már az első osztályban is a „közös cél érdekében végzett közös tevékenység” és az azt kísérő érzelmi elemek álljanak a közösségi nevelés szolgálatában. Ugyanis a pedagógiai tevékenységben „a társadalom, a társadalmi morál által megszabott követelményekből kell kiindulni”.<sup>2</sup> Tudnunk kell azonban azt is, hogy minden hatásnak — így a külső társadalmi hatásnak tekinthető nevelésnek is — az eredménye bizonyos belső feltételektől függ. Ebben az esetben az egyén (:a gyermek:) saját erkölcsi tevékenysége lesz a belső feltétel. Tehát az a talaj, amelyre a nevelőmunka irányul. Ez pedig azért is determináns tényező, mert figyelmen kívül hagyása — azaz bizonyos társadalmi követelmények „püsztá hangoztatása” — azt eredményezheti, hogy a követelmények teljesítése is csak külsőleges lesz. „Márpedig nem érhetjük be azzal, hogy a külső viselkedés csak formálisan feleljen meg a társadalom követelményeinek, hogy az ember csak külsőleg alkalmazkodjék ezekhez”.<sup>3</sup>

Ha a belső feltételekre való tekintet nélkül csupán racionális elemeket alkalmazunk — mint amilyen például „... az állandó; értelem nélküli önfeláldozás, aszkézis, a személyes örömeiről való lemondás szüntelen megkövetelése a közösség érdekeire való hivatkozással”,<sup>4</sup> stb. —, akkor óhatatlanul és hamar bekövetkezik a visszautasítás, esetleg az ellenállás.

Az ún. „okos belátás”, a „kölcsonös megértés” fetiszizálása mintegy gátja lesz a legreálisabb tényezők — mint amilyenek a léten alapuló valóban közös érdekek, szükségletek és tendenciáknak a közösséget spontán módon is alakító erői — érvényesülésének.

<sup>2</sup> Sz. L. Rubinstein: Elvek és utak. Tankönyvkiadó Bp. 1967. 159. oldal.

<sup>3</sup> Sz. L. Rubinstein: I. mű 159. oldal.

<sup>4</sup> Bakonyi—Bakonyiné: Egyéni bánásmód a közösségi nevelésben. Pedagógiai Szemle 1964/9.

A bemutatott gyermeki személyiség-profilokból, majd azoknak a nevelő által törént formálásából lényegesnek látszik annak kiemelése, hogy egyrészt az eredményes nevelésnek elengedhetetlen feltétele növendékeink egyéni hajlamainak felderítése, tehetségük és adottságaik maximális kifejlesztése, *egyéni sorsuk konfliktusainak feloldása*. Másrészt céltudatosan kell élnünk az egyéni bánásmód nevelési eszközeivel. Csak ezáltal tudja a nevelő a személyiséget (:a gyermeket:) úgy ösztönözni és irányítani, hogy munkájának eredménye olyan *belső törekvések* létrejötte lesz, amelyek a társadalom (:a közösség:) erkölcsi követelményeinek a szellemével és nemcsak a betűjével vannak összhangban, s amelyekből *belső törvényszerűséggel* következik a *morális magatartás*.

A gyermeki személyiség sokoldalú ismerete adta a nevelő kezébe Cs. Józsi egyéni konfliktusának a feloldásához a kulcsot. Ugyanakkor a közösség teremtette meg azokat az eszközöket, amelyek „nevelésünk átfogó, standard és általános céljának egyéni változatát” vannak hivatva megközelíteni. Miután pedig az egyén (:a személyiség:) nem csupán passzív el- és befogadója a közösségi ráhatásoknak, hanem azzal egyidejűleg maga is alakítójává válik aktivitásával a közösségnek, valóban létrejön az a szituáció, melyben megvalósulhat az ún. „párhuzamos ráhatás” lényege. Nevezetesen: a közösségből kiinduló ráhatás eredményeként az egyén visszahat a közösségre — hiszen annak érdekében tevékenykedik —, de közben ön maga is átalakul. A külső hatás belső feltétellé alakul benne. Vagyis a párhuzamos ráhatás makarenskói lényege: a változtatás és az önváltoztatás koincidenciája, egyidejűsége és egybeesése. Ez a fel fogás felel meg egyébként a marxista filozófiának is. Ez szerint „az emberek, *miközben átalakítják a világot, saját természetüket is átalakítják*. Nemcsak és nem is *első sorban* az eredmény, az új környezeti feltételek visszahatása révén, hanem sokkal inkább *a folyamat által, amelyben a valóságot átalakító tevékenységük egy viszonylag állandó rendszere alakul ki*”.<sup>5</sup>

Az osztálytársak beavatása és „felkérése” volt ebben az esetben az a láncszem, mely az ún. „páros pedagógia” helyett az egyéni bánásmódot közösségivé hangszerelte. Az a körülmény, hogy Cs. Józsi esetében a mozgás, a felszabadult játék öröme adta meg az egyéni bánásmód lehetőségét, azt mutatja, hogy a nevelő nem ragaszkodik a sablonokhoz. Nem az ún. iskolás tevékenységek (:tanítás, tanulás, aktivitás, stb.): keretében keresett és talált lehetőséget, hanem Cs. Józsit az ezektől eléggé távol eső „erős oldal”-ánál ragadta meg. Helyes ez az eljárás, mert a közösségben végzett játéknak van olyan aspektusa is, hogy védelmet nyújt az egyén számára. Nem bánthatnak itt senkit. Cs. Józsi is védelem alatt érezhette magát. Korábbi, ellenszenves magatartását mintegy megbocsátották társai a játék örömeért. A főszereplővé emel tetés a pedagógiai optimizmus szép példája. Ezt azért is szeretnénk igen hangsúlyozottan kiemelni, mert pedagógiai gyakorlatunkban ez idő szerint egy kissé a „börtönőr” szerep dominál. Csak igen kevesen állnak még a „pozitív irányban ható nevelő erő”-k felhasználása mellett. Talán elég ennek bizonyítására az általában szokványos órakezdesre utalni. Az otthoni és az iskolai munkák értékelésénél általános — sajnos! — a hibák, a mulasztások számbavétele, illetve szóvátétele. Ezzel eleve olyan „szociális klímát” teremtünk az iskolában, melyben nehéz lesz már tanítványainkat megnyerni. Hiszen erőik „kisültek” a számonkérések drukkjában. Elég kevesen teszik ezt olyan módon, hogy pl. az első osztályban ezt mondanák: — Nézd, ez az „s” betű mennyire jól sikerült! Itt figyeltél munkádban, s sikerült is szépen dolgoznod, stb. Szóvá tettük a hibákat?! De mennyire! Hiszen a gyermek tudja, hogy a többi nem sikerült. De így azt is, hogy a jó munka titka a koncentrált figyelem. Aki még nem

<sup>5</sup> Horváth Gy.: A marxi személyiségelmélet és a nevelés. Magyar Pedagógia 1965/4. 324. oldal.

próbálta meg ennek a hatását, az valóban nem is tudhatja, hogy miért beszéltünk az előbb „börtönőr szerep”-ről.

Még egy mozzanatot emeljük ki a Cs. Józsiával való egyéni bánásmódból! Nevezetesen: az egyén és a közösség konfliktusának „robbantás”-sal történt feloldását. Itt a nevelő a hiba felismertetése után azonnal lehetőséget teremtett a közösséggel annak jóvátételére, illetve elkerülésére. (:Az előlegezett bizalomra gondolunk!:) Sokszor lenne erre szükség minden fokon és minden emberi kapcsolatunkban! Csak akkor fogadják el az emberek az erkölcsi követelményeket, ha azoknak „belső jelentőség”-et adunk számukra. „Aki az emberi hibákon javítani akar, keresse meg az ember erőit” — adja kezünkbe a megoldás kulcsát Rubinstein. Vagyis *ne* azt igyekezzünk minden erővel bebizonyítani, hogy *mi* milyen értékes, bölcs és erkölcsös emberek vagyunk. Hanem arra fordítsunk felényi energiát, hogy ugyanezeket *a másik* személyiségről bizonyítsuk be.

Fel kell figyelnünk még egy másik momentumra is Cs. Józsiával kapcsolatban. Az ún. „makarencói mag” kialakításában helyesnek látszik az egyéni bánásmódba bevonni a közösség tagjait. A visszajelentés — Cs. Józsi a megérzett és előlegezett bizalmát próbálta viszonzni a nagyobb teljesítménnyel a tanulás és az aktivitás területén — igen szemléletesen mutatja ennek az eljárás módnak a felhasználhatóságát.

Mivel a Cs. Józsihoz hasonló családi milióban élő és fejlődő gyermekek száma viszonylag nagy, ő típusnak tekinthető e szempontból. A társadalmi (:a családi is!:) környezet ártalmainak kivédése, illetve ellensúlyozása csakis a közösségben végzett egyéni bánásmóddal lehetséges.

T. Nórika ún. kiegyensúlyozott családból érkezett az első osztályba. Mégis szükség volt a közösség erejére ahhoz, hogy egyéni konfliktusát a nevelő fel tudja oldani. Az a típusú gyermek, aki az általános gyakorlat szerint nem igényel különleges nevelést. Hiszen: „nincs vele baj”; „nem sok vizet zavar”; „talán egy kissé hallgató”, stb. Az ilyenekből is elég sok ül iskoláinkban. Hallatlanul nagy érdeme a tanítónak, hogy felismerte a nevelés szükségességét és lehetőségét T. Nórikánál. A viszonylag sima út, melyen a „magának való gyermekből” a közösség motorja lett azért is jelentős, mert felfokozta a nevelő optimizmusát. A továbbiakban pedig nyilván arra ösztönözte, hogy minden gyermekkel foglalkozzék nagyon tervszerűen és céltudatosan. Az ún. „standard-program” helyes értelmezése éppen ezt jelenti.

A nevelő eljárásából itt a mindennapos személyes beszélgetés-kezdemenyezésről a „mag mozgatása”-ra történő áttérés emelhető ki első sorban. A „hathatós segítség biztosítása” a közösség részéről olyan külső hatás, mely gyorsan és sok esetben azonnali reagálással válik belső feltétellé. Ebben az esetben éppen az rendkívül jelentős, hogy a „páros pedagógiá”-t helyettesítő közösségi ráhatás eredménye mindkét irányban megnyilvánult. Ugyanis T. Nórika a beszélgetés közvetítésével kapcsolódott a közösség áramkörébe. Az osztály pedig közvetlenül szemlélhette a közös cél érdekében kifejtett közös tevékenység hatását az egyén megváltozásában. Egyúttal maga a közösség is alakult a cselekvés folyamatában. Ezt igen jól szemlélteti az a körülmény, hogy együtt örültek Nórikáék új lakásának. Másrészt elfogadták azt a segítséget, melyet a kisleány nyújtott a gyengébbeknek.

A pedagógiai tevékenységet — melyre egyébként is jellemző, hogy „céltudatos és célszerű” — helyesen értelmező pedagógus előtt világos, hogy „... a személyiség céltudatos és tervszerű alakításának ... jellemző sajátossága, hogy lényegében nem magukra a személyiség tulajdonságaira vonatkozik, hanem a tulajdonságok megváltoztatását célzó cselekvésekre”.<sup>6</sup> T. Nóra esetében ez úgy jelentkezett, hogy a nevelő

<sup>6</sup> L. B. Itelszon: A neveléstudomány néhány módszertani problémája. Pedagógiai Szemle 1967/12.

„megkérte” a gyengébbek segítésére. Az így végzett cselekvés jelezte, hogy az egyénben (:Nórában:) megindult a „saját erkölcsi tevékenység”. Ezt részben a nevelő, részben az osztály ösztönözte és irányította az elismeréssel. Nórika segítőkészsége és a padja körül kialakult reggeli beszélgetés pedig már arra utal, hogy megindult nála az a folyamat, melynek eredményeként a későbbiekben „a társadalom erkölcsi követelményeinek a szellemével” is összhangban lesz cselekvése.

Az ember rossz és gyöngé oldalai ellen úgy harcolhatunk legeredményesebben, ha kipuhatoljuk erős oldalait, azokat az erőit, melyek megfelelő irányítás mellett nemes célokat szolgálhatnak. Rubinsteinnek ezek a pedagógiai optimizmusra indító örök szép szavai érdekes tükröként szolgálhatnak M. Tamás esetében. Ő nem csupán azért különleges egyéniség, mert egyeként mutatja a teljesen „agyonnevelt gyermek” típusát. Hanem azért is, mert „elmerülten dolgozik”. Az előbbi sajátosságból világosan következik a kezdetben elég gyakori amorális magatartása. (:A tettegességre gondolunk!:) Családi kapcsolatrendszere olyanná torzult egykeségének pozíciója miatt, hogy a legkisebb sérelmet sem tudta nyugodtan elviselni. Ha a nevelés és a nevelő abból az alapállásból indul ki, hogy a gyermek csakis azért „rossz”, mert nem jó a közösségi szerkezet (:Struktúráról van szó:), melyben a gyermek él, akkor arra törekszik, hogy a ráhatás a növendék „kapcsolatainak és tapasztalatainak körét és jellegét is” módosítsa. Így — vagyis „egész viszonyulási rendszerükkel, társadalmi kapcsolataikkal és tapasztalataikkal egységben”:<sup>7</sup> — válnak a gyermekek a *nevelés folyamatában* a tevékenység objektumaivá. Ugyanis „nem lemeztelenített, elvont s általános gyermeki személyiség áll előttünk, hanem a társadalmi-közösségi kapcsolatoknak életteli metszópontja, melyben *maga a gyermek* éppoly *aktív*, mint eme kapcsolatok pedagógiai hatása”.<sup>8</sup>

M. Tamás önmaga tolta személyét a közösség peremére. Azzal, hogy egyoldalú beállítottsága miatt nem vett részt az osztály egyik igen fontos funkciójában: a tanulásban. Önmaga húzott egy „kréta-kör”-t. Viszont tudnunk kell, hogy „a közösség peremén élő gyermek helyzete, tudatos vagy spontánul alakuló kirekesztettsége olyan „állandóan ható” nevelési tényező, mely megnehezíti — olykor egyenesen lehetetlenné teszi —, hogy a közösségi élet pozitív irányban formálja, hiszen kapcsolatainak természetűe sajátos módon szűri meg számára az őt környező hatásokat”. (:Pataki F.: I. mű 207. old.:) Éppen ezért is ki kell emelnünk a nevelő eljárásának azt a pozitívumát, ahogy meghagyja Tamást a munka mellett, s az osztállyal megszavaztatja az anyagot a közösből. Ugyanakkor azonban ennek feltételeként az órán való aktivitást kéri. Nyilván arra gondolt, hogy „magának a személyiségnek aktív tevékenysége révén szükségképpen átalakul az ember is”. (:Uo.:) Úgy véljük, hogy éppen e meg gondolásból engedte M. Tamás nagyon is individuális tevékenységét (:A variációk állandó gyártására gondolunk!:) tovább folyni. Ez lett számára az az eszköz, melynek segítségével elmozdította a holtpontról. Így — ha egyelőre kevésbé látványosan is — megindult M. Tamás fejlődése a standard-program irányában.

A tisztasági felelősként történő megszavaztatás egy újabb lépés volt „a korábbi társadalmi pozíciójának és kapcsolatainak alapjai” felrobbantásában. A *nevelő* nagyon *tudatosan igyekezett megakadályozni, hogy M. Tamás* (:... és sok más gyermeki személyiség!:) „*terepszínű képet vágva*”, vagy éppen ellenséges, negatív beállítottsággal *éljen a közösségben*. Hangsúlyt kell adnunk törekvéseinek azért is, mert csak az ilyen célszerű tevékenység teremti meg minden közösségben a személyiség fejlődésének optimális feltételeit és egyben biztosítékait. Együttal létrehozta azt a szí-

<sup>7</sup> Pataki F.: Makarenko élete és pedagógiája. 206. old. Tankönyvkiadó Bp. 1967.

<sup>8</sup> Pataki F.: I. mű 206. oldal.



lárd „tapasztalati bázis”-t, mely a „viszonyulási struktúrában” megindítja a minőség forradalmát. Így tesz eleget annak a makarenkói megállapításnak, mely szerint: „a viszonyulás az igazi tárgya pedagógiai tevékenységünknek”. (:Uo.):)

Különös jelenség, hogy az ilyen „törvényen kívüli lovagok”-nak (:Elég sok akad belőlük, ha nem is ilyen „nyílt” személyiségek, mint M. Tamás!:) mindig kialakul a hódoló köre. Vagy félelemből vagy a vagánykodás keltette „csodálat”-ból mindig megpróbálkoznak többen is az előtérbe helyezésével. Sokszor tapasztalhatjuk ezt. Nem az általunk vagy a nevelő testület által javasolt megfelelőt, rátermettet, hanem a közösséggel szemben állót akarják „behozni”. Ez legtöbbször meg is osztja az osztályt. Ezért is hívjuk fel itt külön is a figyelmet az ilyen konfliktusok megoldásának egy módjára. Annyival is inkább, mert az eredmény szempontjából (:Törvényes úton lett M. Tamásé a főérem!:) meg Tamás „viszonyulási struktúrá”-jára gyakorolt hatás tekintetében is igen célravezetőnek bizonyult. Az állandóan megszervezett és biztosított „közösségi élet gyakorlata” teszi lehetővé, hogy az egyes cselekvések rendszerre szilárduljanak. Másrészt szükséges ez ezért is, mert „a cselekvéseket rendező elvek, a távlatok valóságosságukat, realitásukat csak a cselekvésben, a gyakorlatban alapozhatják meg, csakis azáltal válhatnak valóban ható rendező elvekké”. (:Horváth Gy.: I. cikk.):) Most még ravaszkodik M. Tamás a közösség elfogadásában. De előbb vagy utóbb fel fog oldódni a közös cél érdekében végrehajtott közös tevékenységben.

A nevelő eljárásának, pedagógiai tevékenységének értelmét éppen az adja meg, hogy az első osztály szinte egy emberként mozdult meg a bizonyos vonatkozásban (:A rendkívüli műszaki érzékre gondolunk!:) kiváló M. Tamás érdekében. Ha a nevelő az első pillanattól kezdve tervszerűen végzi a standard-program megvalósítását, akkor jogosan remélheti a közösség erejének segítségét a nevelés munkájában már az első osztályban is. A kisdobos foglalkozás igen jó fóruma a mindenkire tartozó egyéni konfliktusok feloldásának.

Talán nem is feltétlenül szükséges annak leszögezése, hogy a „közösség” kifejezés használata az I. osztályban, de az alsó tagozaton általában pusztán elvi jelentőségű és jellegű. Azért kell így használnunk, mert az volt a célunk, hogy egyedi esetekből általános érvényű következtetéseket is levonjunk a közösségi nevelés egyik kulcskérdésének vonatkozásában.



SZABÓ ZOLTÁN

Kaposvár, Tanítóképző Intézet

## Beszéd és gyermeki tevékenység számtanórán az I. osztályban

*(Néhány gondolat egy hagyományos és egy kísérleti számtanóra  
rövid összehasonlítása közben)*

Világszerte foglalkoznak a matematika oktatásának korszerűsítésével. Hazánkban is folynak kísérletek. A komplex matematikaoktatásról, az új módszerekről sok tanulmány, cikk látott már különböző nyomdatermékekben napvilágot. Tudvalevő, hogy 1963-ban Budapesten, a Váci utcai általános iskolában indult meg hazánkban a kísérleti matematikaoktatás. Azóta az ország különböző helyein 26 osztályban folyik a kísérlet. Az 1. osztálytól kezdve mind több helyen alkalmazzák az új eljárásokat, az új koncepciót. Így előbb-utóbb országosan megváltozik a matematika oktatása.

Mi magnetofonszalagra rögzítettünk két különböző 1. osztályban egy-egy tanítási órát. Az egyik hagyományos, a másik kísérleti számtanóra volt. Érdekes képet mutat a beszéd és a tanulói tevékenység viszonya tekintetében a két óra összehasonlítása. A hagyományos órán a tanító 2473 szót mondott, a tanulók pedig 486-ot. A kísérleti számtanórán a tanító 989 szót ejtett ki, a tanulók viszont 248 szóval szerepeltek. Nemcsak a számtanórákon, hanem egyéb más órákon is feltűnő, hogy a tanító, általában a pedagógus, rendkívül sokat beszél, sokat feleslegesen is. Ez azzal jár együtt, hogy a tanulók foglalkoztatására viszonylag kevés idő jut. A sok beszéd — mivel egy tanítási óra általában csak 45 percig tart — sokszor háttérbe szorítja, ha nem zárja ki, a tanulói tevékenységet. Sajnos, ez nemcsak iskolai probléma. Sok a beszéd. A hagyományos órán sokkal többet beszélnek, mint a kísérleti osztályban. Igaz, hogy egyetlen esetről nem általánosíthatunk, viszont az egyéb tapasztalatok (pl. a hospitálások) is azt mutatják, hogy a hagyományos eljárások felhasználásával együtt jár a sok beszéd, a kevesebb tanulói tevékenység.

A komplex matematikaoktatás során az 1. osztályban sokféle munkaeszköz segítségével, játékos formában, főleg konkrét manuális tevékenységet folytatnak a tanulók, így szerzik meg az absztrakciót megalapozó szükséges tapasztalatokat. Egy-egy fogalom kialakításához többféle eszköz áll rendelkezésre. A kísérlet koncepciója szerint a manuális tevékenységre mindaddig szükség van, amíg a tanulók át nem tudnak térni a konkrétumokkal, dolgokkal végzett műveletekről a szimbólumokkal végzett műveletek végzésére.

A kísérleti osztály tanulói jóval többet tevékenykedtek, dolgoztak, manipuláltak és gondolkodtak, mint a hagyományos órán. A hagyományos órán a tanulók szóbeli megnyilatkozásai sokszor nem is a feladatok megoldásával voltak kapcsolatosak. Ez utóbbi óra elején a tanító a házi feladatok ellenőrzése, a füzetek megtekintése, kézjeggyel való ellátása közben 268 szót mondott, miközben a tanulók összesen 2 szóval válaszoltak. Az óra végén pedig 167 szóban történt az értékelés, összefoglalás, eközben a tanulók szótlanul ültek. Ez, az összesen 435 szó — ami ugyan tartalmában, célját tekintve nem mondható feleslegesnek, mert szükséges didaktikai és nevelési feladatok megoldása érdekében hangzott el — sok, ez a kódolás így nem optimális. A hagyományos órákhoz az ilyen fajta megoldások hozzátartoznak — ha a beszéd mennyisége változó is —, a probléma azonban az, hogy ezalatt a tanulók összessége nincs foglalkoztatva, sok az elfecsérelt idő. A hagyományos órán a tanító — sokszor fordul elő — megismétli kérdéseket, újabb, jobb kérdéseket tesz fel, rávezet, kisegít, megismétli a válaszokat: mindez sok-sok beszéddel jár. Elképzelhető, hogy ha más módszereket, eszközöket választunk, vagy a beszédén kívül más eszközöket is, akkor az időpazarlás nagyrészt elkerülhető, vagy egyáltalán nem is fordulhat elő.

Hasonlítsuk össze azt is, hogy milyen mennyiségű feladatot végeztek el az egyik és mennyit a másik órán a tanulók. A hagyományos órán 82 feladatra, kérdésre válaszolt külön-külön egy-egy tanuló. A kísérleti osztályban 90 esetben került sor arra, hogy a feladatok megoldását egy-egy tanuló mutatta be, vagy mondta el. Meg kell jegyezni, hogy a hagyományos órán, amikor egy-egy tanuló szerepelt, az elszórt jelentkezésen kívül — amely feltehetően a feladat megoldását jelentette — az osztály nagy része passzív maradt. A nem hagyományos órán az előbb említett 90 esetben viszont a többiek, a felelőtől függetlenül, a helyükön manipuláltak, gondolkodtak, tehát lényegében — ha nem is teljes egészében — az egész osztály dolgozott. Az egyszerűség kedvéért tételezzük fel mindkét osztály aktivitásának azonosságát az egyéni feleletek közben, és a továbbiakban ezt a jellemzőt, összetevőt nem vesszük figyelembe. Ami objektívebben kimutatható, az a következő: a hagyományos órán csupán 6 esetben fordult elő olyan feladat, amelynek megoldásával mindenkinek meg

kellett próbálkoznia, mert a megoldás milyenségéről a tanító az egész osztályt illetően meggyőződött. A kísérleti osztályban viszont 19 esetben került sor arra, hogy a tanító mindenkit ellenőrizni tudott, ellenőrzött (pl. az eredményt mindenki felmutatta a színes rudacskák segítségével), tehát a feladat megoldásával mindenki megpróbálkozott. Ha ezen feladatokat úgy tekintjük, mint egyéni feladatok sorát, tehát átszámítjuk egyéni szereplésekre, és a két osztály létszámát azonosnak (25-nek) vesszük — a valóságban sincs az osztálylétszámban lényeges eltérés —, akkor ez azt jelenti, hogy a hagyományos órán még a 82 egyéni szereplésen kívül  $6 \times 25 = 150$  felelet fordult elő, a kísérleti osztályban viszont  $19 \times 25 = 475$  — a 90 egyéni felelet mellett — válasz mutatható ki. Összegezve mindez azt jelenti, hogy a hagyományos órán az osztály egésze 232 esetben oldott meg feladatot, a kísérleti osztályban pedig az osztály egésze 565 esetben. Említésre érdemes az a tény is, hogy a hagyományos órán az egyéni szereplések esetén a nem felelő tanulók a felelő felszólításának pillanatától kezdve nem voltak annyira érdekeltek, mind a kísérleti osztályban, ahol mindenki manipulált, gondolkodott, tevékenykedett a felszólítástól függetlenül is.

A fenti tények, a két óra összehasonlítása — úgy gondolom — elgondolkoztató. Nemcsak a matematika tanítása szempontjából, hanem egyéb más tantárgy esetében is bizonyos változtatások létrehozására ösztönözhet bennünket.

A személyiség és a tevékenység kapcsolata rendkívül szoros. A személyiség feltétele és egyben következménye a tevékenységnek és fordítva. Nincs tehát személyiség tevékenység nélkül, és nincs tevékenység sem személyiségtől függetlenül. A matematika alapjainak megismerése, megismertetése csak szűkebb értelemben cél, az oktató-nevelő munka során eszköznek tekinthető: a személyiség formálásának eszköze, mint minden más tantárgy tanítási anyaga is. Jól tudjuk, hogy minél összetettebb, bonyolultabb, sokrétűbb, sokoldalúbb, tehát fejlettebb a személyiség, annál differenciáltabb tevékenységre képes, és minél magasabbrendűbb a tevékenység, annál alkalmasabb a személyiség fejlesztésére. Az is ismert, hogy a fejlesztés lehetősége csak akkor áll fenn, ha a tevékenység szintje megfelel a tanulók fejlettségének, de egyben valami újat, kisebb-nagyobb energiabefektetéssel járó, megoldható problémát is tartalmaz. Ilyenkor a személyiség formálásának még csak a lehetősége áll fenn. Mi szükséges még? Megfelelő motiválás, a cél ismerete, elfogadása, akarása, a tevékenység akarása (pedagógusnál, tanulóknál egyaránt), alkalmas pedagógus személyiség, megfelelő módszerek és eszközök és optimális esetben kizárólag pozitív érzelmekkel járó következmény. A tevékenység sokféle cselekvést és tettet foglal magába. Ok nélkül nem jön létre. Minden tevékenységi formára jellemző, hogy motiválva van. A motívumnak egy belső komponense az érzelem, amely a tevékenységet a személyiség számára — hogy csak a két pólust említsük — vonzóvá, vagy elkerülendő, nem kívánatos robottá teszi. Az iskolai munka során egyáltalán nem közömbös, hogy a tanulói tevékenység a tanulók belső igényéből fakadóan folyik-e, örömezzésekkel, kellemes érzelmekkel jár-e és azt eredményezi, hogy a tanulók a későbbiek folyamán hasonló tevékenységet máskor is szívesen végeznek, vagy pedig a tanulók csupán kényszerből dolgoznak, valójában azonban nincsenek jelen a tanítási órán, pozitív érzelmek nem kapcsolódnak a tevékenységhez, és alig várják, hogy egyszer vége legyen és azt kívánják, hogy hasonló soha többször be ne következzen. Senkinek nem öröm — a pedagógusnak sem — a megfélemlően nem motivált, céljában nem ismert, vagy nem elfogadható, a személyiség számára nem kívánt, ráerőszakolt kényszersmunka. Előfordulhat ugyan, hogy az ilyen munka végzése közben — a motiváltság milyenségétől, a cél ismeretétől vagy el nem fogadásától függetlenül — megtetszik a tevékenység „íze”, erre azonban a tanulók esetében ritkán adódik példa. Általában csak olyan tevékenységet végeznek szívesen, amely pozitív érzelmekkel motivált, amelynek célja elfogadható és elérhető.

Ha a tevékenység a megfelelő motiváltság ellenére nem váltja be a reményeket, csalódást okoz. Ilyenkor a motiválás és a tevékenység anticipálása „annyira szép, hogy nem is lehet igaz” — mondják a tanulók, ami a tevékenység során azt jelenti, hogy kiderül, becsaptuk őket. Ugyanazt a kollektívát később hasonló tevékenységre bírni nagyon nehéz, sokszor lehetetlen. Ez fennáll a felnőttek esetében is. (Gondoljunk a feltételek gátlás törvényszerűségeire.) Az ilyen eljárás nem is tekinthető erkölcsösnek, a gyermekek — felnőttek — kihasználását jelenti. A motiválásnak tehát objektíve is adekvátumnak kell lennie, a feladat, a munka, a tevékenység nehézségeit, a végrehajtás várható akadályait is magában kell foglalnia. Így lehet a cél is világos, valósan elérhető.

Sokszor előfordul, hogy a motiválás azért nem megfelelő, mert a pedagógus személyisége, egyéni tulajdonságai következtében képtelen a külső, „megértett” motívumokat a „valósan ható” (Leontyev) valóságos, pozitív érzelmekkel telített motívumok felé közelíteni, képtelen a tanulóknak a tevékenység iránt kedvet kelteni. Máskor a tevékenység során felhasznált módszerek és eszközök zárják ki a megfelelő motiválást, a cél elérésének igényét, a tevékenység végrehajtásának sikerét, hiszen minden módszer, eszköz a pedagógus és a tanulók számára egyaránt nem kívánt korlátot is jelenthet. Olykor a cél kitűzése, ismertetésének módja, megfogalmazása okozza az elérhetetlenség érzését, máskor a tevékenység következményeként jelentkező siker-élmények hiánya, a negatív érzelmek okozzák a tanulóknak a tevékenység alacsony szintjét és a későbbi demobilizálást. A tanulói személyiség ismeretlensége, félreismerése is sok sikertelen próbálkozás, örömtelen munkaóra és fáradtságérzés okozója lehet. Hosszan sorolhatnánk még az oktató-nevelő munka hatékonyságának gátló tényezőit. Sajnos van még — más jellegű is — bőven. Az azonban bizonyítás nélkül is elfogadható, hogy az iskolai munka során a tevékenység motívumai, célja, a tevékenység irányításában és a közös végrehajtásban részt vevő személyiségek, a felhasznált, objektíve rendelkezésre álló és szubjektíve megválasztott eszközök, módszerek (pl. a pedagógus beszéde, viselkedése) és a tevékenység következménye (pozitív vagy negatív érzelmek) — a konkrét helyzettől, körülménytől függően — szoros összefüggést, kapcsolatot mutat, egyik komponens sem független a másiktól, nem hanyagolható el. Olykor egyiknek-másiknak „vérbő” jelenléte feledteteti — háttérbe is szoríthatja — a másik összetevőt, egy-egy időszakban dominánssá is válhat, de valamelyiknek folyamatos elhanyagolása vagy meg nem felelő jelenléte a tevékenység szintjének esésével, ennek következtében a személyiség károsodásával, de legalább fejlődésének korlátozásával jár.

Ha csupán az eszközök szempontjából hasonlítjuk össze a két tanítási órát, akkor is látszik, hogy a komplex matematikaoktatás jóval eredményesebb, fejlesztőbb hatású, mint a hagyományos. Az 1. osztályban a felhasznált eszközök színesek, változatosak, kiváltják az érdeklődést önmagukban, felhívják a figyelmet. Lehetőséget adnak a manipulációra, a cselekvéses tapasztalatszerzésre, a cselekvéses gondolkodásra, a gondolkodva cselekvésre, sőt ezek az eszközök a lehetőségen kívül szükségképpen együtt járnak az előbb felsoroltakkal, hiszen csupán így funkcionálnak. A lelki folyamatok közül nemcsak az emlékezés és a gondolkodás kap helyet, hanem szükségessé válik a fantázia, de szükség van a gondolkodás több tulajdonságára is, mint a hagyományos tanítási órán, sok és sokféle gondolkodási művelet kerül előtérbe, több mód nyílik az esztétikai nevelésre is. Az eszközök szinte automatikusan motiváló erővel hatnak, cselekvésre készítetnek. A tanítási óra „komoly játékká” válik. A hagyományos óravezetés sem zárja ki a játékos formát, de annak tartós fenntartása, vagy folyamatos visszatérése állandó motiválást, változatos és ötletes óravezetést kíván, a pedagógus részletesebb és munkaigényesebb felkészülését igényli. Sokszor a peda-

gógus egyéni tulajdonságainak következtében a játékos forma létre sem jöhet, máskor a tanítónak „nincs kedve” játszani, és mégis kevesebb a lehetőség az azonos időben mindenkit foglalkoztató közös tevékenységre. A játékra — mint egyik főbb tevékenységi formára — többek között az is jellemző, hogy motívuma és célja megegyezik. Azok az érzelmek váltják ki, amelyeknek újabb, bővebb, változatosabb megismétlésére, átélésére játék közben alkalom nyílik, és egyben ez a játék célja is. Ez az életkornak még leginkább megfelelő tevékenységi forma, a játékos tanulás rendkívül előnyössé és vonzóvá teszi a kísérleti matematikaoktatást. Természetesen hangsúlyozzuk, hogy az oktatási anyag tartalmi, felépítésbeli változtatásairól itt nem szólunk.

A játékos tanulást nagyban elősegítik az 1. osztályban a tevékenység során felhasznált eszközök, amelyeknek ismertetésére itt nem térünk ki, hiszen vagy a gyakorlatban, vagy a szakirodalomból ismertek, vagy megismerhetők. A hagyományos óravezetéssel együtt jár a beszédnek — ami egyébként az egyik legfontosabb pedagógiai eszközünk — intenzívebb használata, mint a kísérleti matematikaoktatás során. Ez természetesen általánosságban igaz, mert hiszen vannak olyan hagyományos számtanórák, különösen a „gyakorlóórák”, amelyeken alig szól a pedagógus és a tanulók sem igen beszélnek, hanem önállóan dolgoznak, de általában elmondhatjuk, hogy a hagyományos órákon több a szó, mint szükséges. Ha pedig több a beszéd a kelletténél, elveszi az időt, kevesebb lehetőség van a személyiség fejlesztésére. A redundáns kódolás gátlójává lesz, vagy lehet, az egyébként „szépen” motivált, céljában értelmesen megadott tevékenység elérésének. Sokszor monotóniát idéz elő, máskor figyelmetlenséget okoz. Sok pedagógus „rosszul magyaráz”, ezzel gátolja a tanultak megértését, érdektelenséget, fegyelmezetlenséget teremt, kizárja a tanulók sikerélményét, és ha domináns eszközzé válik, akkor absztraktságánál fogva — az 1. osztályban például — gátolja a gondolkodást is. A hagyományos órán az idő „elmegy” a feladatok szóbeli számonkérésével, a szöveges feladatok megértetésével, visszakérdezésével, a fegyelmezéssel, az érdeklődés állandó fenntartásának próbálkozásával, az új anyaghoz szükséges ismeretek felelevenítésével, a nem eléggé érthető, nem eléggé pontos kérdések pontosabbá tételével stb., miközben a tanulók nagy része tétlenkedik. Sok az egyéni szereplés, kevés az egyidőben végzett közös tevékenység, feladatmegoldás, sok a holt idő. A komplex matematikaoktatási kísérlet során az eszközök önmagukban is tevékenységre készítetnek, a tevékenység pedig fegyelmez, lefoglal, leköt, a pedagógus csupán rövid instrukciókat ad, kérdez vagy értékkel, és sok lehetőség van arra, hogy kevés beszéddel válaszoljanak a tanulók egy-egy feladat megoldása során. Az óra nagy része tehát a tanulói tevékenységgel telik el, lerövidül az ellenőrzés ideje, mindeki örömmel dolgozik, úgy érzi, hogy játszik, így szinte a pedagógus személyiségétől függetlenül a következmény pozitív érzelmeket jelent.

Ha más tantárgyak tanítása során is próbálkoznánk többet foglalkozni a beszéd és más eszközök felhasználásával, viszonyával, feltehetően elérhető lenne, hogy nem a beszéd, hanem a tanulói tevékenység válna dominánssá, a tanulók jóval többet dolgoznának, mint ma, többet tudnának, mint ma, és mégsem éreznék a túlterhelést vagy fáradtságot. Így is lehetne növelni az iskolában eltöltött idő értékességét, és mégis kevesebb lenne a kedv nélkül iskolába járók tábora.



## Az olvasási készség fejlesztése és az olvasóvá nevelés néhány kérdése a 2. osztályban

A tanulók olvasóvá nevelése érdekében már 2. osztályban igen sokat lehet és kell tennie a tanítónak. Ez a feladat, csak akkor valósulhat meg, ha a könyv a gyermek környezetének elválaszthatatlan tartozéka. Az olvasás megtanulása után a legtöbb gyermek szeret olvasni, szívesen számol be egy-egy mese, vagy ifjúsági regény hősének életéről, szokásairól. Az ilyen önálló beszámolók alkalmat nyújtanak a gyermek egyéniségének, jellemének alakításához, világnézetének formálásához, nem utolsósorban a gyermek és a tanító közvetlenebb kapcsolatának kialakításához.

Az olvasóvá nevelés érdekében osztályomban a tanulók életkori sajátosságait figyelembe véve osztálykönyvtárt létesítettem. 50 db kötetből válogathatnak az érdeklődők.

Gyakorló óráimon ezekből a könyvekből olvasók fel egy-egy részt azzal a céllal, hogy élesztsem kedvüket azoknak a tanulóknak, akik még nem szeretnek olvasni. Eredmény: egyre több gyermek veszi igénybe az osztálykönyvtárát. A kölcsön kapott könyveket kéthetenként cserélik. Az olvasottakról gyakorló órán időnként „KI MIT TUD”-ot rendezünk. E műsor keretében a házi tv-ben (a valódi tv mintájára furnérlemezből készült normál méretű makett) önállóan számolnak be a tanulók. Lelkesen készülnek fel a tv-szereplésre. Ilyenkor a „zsűri” értékeli a szereplők teljesítményét és kiosztja a kitűzött jutalmakat. (Könyvborító, könyvjelző stb.) Hogy a tanulók fejlődését követhessem, az eredményeket és hiányosságokat feljegyzem az olvasási naplóba.

Tapasztalatom, hogy az ilyen olvasási kedv ösztönzése, az önálló beszámolás a gyermek kulturális fejlődésének, a nyilvános szerepléssel szemben érzett gátlások leküzdésének egyik leghatásosabb formája.

A tanulók olvasóvá nevelése, a beszéd és olvasási készség fejlesztése érdekében a gyakorló óráimat körültekintően igyekszem megtervezni.

Felmérések alkalmával, amelyek magnetofon segítségével történnek, minden tanulóról feljegyzést készítek. Az olvasmányok számonkérésénél, a szöveg tartalmának elmondásakor a beszédképesség és az olvasási technika fejlődésének eredményeit és hiányosságait is feljegyzem. Az így gyűjtött adatok alapján szervezem az órán folyó közös és önálló munkát. Nagy gondot fordítok egyes gyakorlási módok tervezésénél arra, hogy minden tanulót a készség szintjének megfelelően foglalkoztassak. Ennek érdekében több játékos, de célravezető gyakorlási módot iktatok be az életkori sajátosság figyelembevételével. (Házi tv, film stb.) A fokozott aktivitást változatos gyakorlatok megoldásával igyekszem biztosítani. Ügyelek arra, hogy a gyakorló órának minden percét kihasználjam, mindig mindenki dolgozzon.

Azokat a tanulókat, akik olvasásukban kevés hibát ejtenek vagy egyáltalán nem hibáznak, az óra egy részében önálló feladatok megoldásával bízom meg. Akik segísre szorulnak (gyengébb, sokat mulasztott, hátrányos helyzetben levő tanulók), azokkal addig olvasunk egyenként, majd közösen, amíg szükséges, és az óra további részében önálló munkára térnek át.

Osztályom tanulóit az olvasási készség szempontjából az október végi felmérés eredménye szerint az alábbi 3 csoportba sorolhattam.

Az osztály 38%-ának olvasási technikája jó volt.

Begyakorolt szöveget lassan, folyamatosan, hiba nélkül olvastak. Hiba: A mondat végi írásjeleknél (.!?) nem tartottak szünetet, és elmulasztották az írásjeleknek megfelelő hangsúlyozást.

A tanulók 47%-a tipikus hibát ejtett.

A hosszabb szavakat akadózva olvasták. A fonetikus kiejtésnél hibáztak. A ragozat és jeleket gyakran elhagyták.

Egyéni hibát ejt az osztály 15%-a.

A leggyengébb olvasókat is ide sorolom. Hiányosság: Rosszul szótagoltak. Elnyeltek a szó, illetve a szótag végét. A hosszú mássalhangzókat nem hangoztatták pontosan. Betűcserékkel, betűkihagyással olvastak.

A hibák összes árnyalatainak feltárása érdekében, nélkülözhetetlen a tanulók teljesítményének állandó megfigyelése, mérése és elemzése. A konkrét hibák feltárása után foghatunk csak hozzá azok kijavításához, a tervszerű gyakorláshoz.

A felsorolt hiányosságok figyelembevételével *A gyümölcsösben* című témakör gyakorló óráját (19. óra) a következőképpen terveztem meg.

Anyag: *Az okos lány* című népmese gyakorlása.

Feladat:

a) Az olvasási készség fejlesztése, a helyes szótagolás, hosszabb szavak pontos kiolvasása, írásjelek betartása tervszerű gyakorlással. Beszédkészség fejlesztése tartalom elmélyítéssel. Lassú, folyékony olvasási ütem kialakítása.

b) Többet ésszel, mint erővel! (Nevelési cél.)

Szemléltetés: diafilm, magnetofon, házi tv, táblára írt szöveg, szövegrész a tanult olvasmányokból.

1. Az óra a házi feladat számonkérésével kezdődött.

Milyen népmeséket olvastunk közösen? Hogyan keletkeztek a népmesék? Mit fejeznek ki? Milyen tanulságokat tartalmaznak? Legutóbb melyik népmesét olvastuk? (Az okos lány c. népmesét.) Kik a szereplői? Hol játszódik az esemény?

Az okos lány című diafilmet lassan vetítettem, közben a tanulók a képsorok segítségével összefüggően elmondták a mese tartalmát. Céloom az összefüggő beszéd- és kifejező készség fejlesztése és az önálló gondolatmenet kibontakoztatása volt. Megakadás esetén némán mutattam a filmen látható kép megfelelő részletére. Az ilyen képolvasás — a reprodukzív képzelet és a gondolkodás serkentése által — fontos tényezője a szöveg megértésnek.

A szóbeli számonkérés után kiemeltük a meseszerű és a reális elemeket, majd megbeszéljük a tanulságot. (Többet ésszel, mint erővel.) (Nevelési cél.)

A felmérés szövegét magnetofonról visszahallgattuk, megállapítottuk a leggyakoribb hibákat. (Akadozva olvasás, betűkihagyás, pontatlan olvasás stb.) A szöveg A nyuszi, az őzike meg a répa c. meséből való. A tanulók a hallott szöveget figyelték a könyvben, így könnyebben megállapították a hibákat. (Aktív figyelem.) A konkrét hiányosságok alapján megjelöltem az óra feladatát.

2. Hogy ezek és hasonló hibák ne forduljanak elő, a mai órán gyakoroljuk „Az okos lány” c. mesét. Ügyelünk a helyes szótagolásra, a hosszabb szavak pontos kiolvasására és a mondat végi írásjelek betartására.

3. Megbeszéljük az *olvasás technikájára* vonatkozó tudnivalókat. Ütem, értelmesség, hangsúly, fonetikai elv. (Nyelvtani koncentráció.) A fenti elméleti ismeretek felidézése azért volt szükség, hogy az olvasásnál előforduló hibákat tudatosan javítsák a tanulók.

4. *Olvasási készség* változatos gyakorlási módokkal. (Kollektív munka.)

a) Szótagolva olvasás, helyes elválasztás. Hosszú mássalhangzós szavak elválasztása. (Nyelvtani koncentráció.) Hangos és néma olvasás fejlesztése lassú, majd fokozatosan gyorsuló ütemezéssel.

A táblára óra előtt *Az okos lány* c. meséből írtam fel szavakat. A felírt szöveget elolvastuk szótagolva. Különösképpen ügyeltünk a kettőzésekre.

A felírt szöveg: látta  
vette  
abból  
foltozza  
hallotta  
fordítottam  
csináltasson.

A kettőzéseket pírossal átírtam.

Az ütemezés koppantással történt.

Olvasták: oszloponként (jó és kevésbé jó olvasók vegyesen)  
csoportonként (jó olvasók)  
párosával (közepes olvasók)  
egyenként (gyengébb olvasók)

Rövid értékelés követte munkájukat. Pl.: A középső oszlop olvasott legszebben, mert tévesztés nem volt stb. X, Y már jobban ügyelt a helyes szótagolásra. A szótagoló olvasást gyakoroltuk a mese első bekezdésén. Eredmény: mindenki hiba nélkül szótagolt.

b) Szóképek olvasása a fonetikai elv szerinti gyakorlás céljából történt.

(A gyakorlandó anyagot szócédlákkal applikáltam.)

fonja  
tudja  
menjen  
köszönjön  
kívánhatja.

(A problematikus betűket átírtam pirossal.)

Olyan szavakat tettem fel a táblára, amelyeket másképpen frunk, mint ahogy olvasunk. Ezeket a szavakat úgy kell folyamatosan olvasni, ahogyan kimondjuk őket. Elolvastuk a szavakat először szótagolva, utána folyamatosan (ügyeltünk a fonetikai kiejtésre), majd mindegyik szót mondatba is helyeztük. (Önálló mondatalkotás a fogalmazás előkészítése érdekében.) Az előforduló hibákat javítottam azzal, aki azt elkövette. Többségben azokat a tanulókat szerepeltettem, akiknél a fonetikai kiejtésben bizonytalanságot tapasztaltam. Néhány tanuló csukott szemmel elmondta, amit a tábláról olvasott.

c) A diafilmből egy-egy képet vetítettem, megbeszéltük, mit ábrázol és milyen címet adhatnánk a látott képnek. (Tanulók: Az okos lány utazása. Galamb-repítés. Ajándékozás stb.)

Az olvasmányból a képhez tartozó szöveget keresték ki a tanulók a szóképek olvasásának gyakorlására. (Fogalmazás előkészítése.)

d) Folyamatos olvasás az írásjelek megfelelő hangsúlyozásának céljából történt.

A táblára előre felírt mondatokból kerestünk ki ! ?-es mondatokat. (Nyelvtani koncentráció.) Pótoljátok a hiányzó írásjeleket!

Táblai szöveg:

Tetszett a királynak a felelet (.)

Miért vette feleségül a király az okos lányt (?)

Többet ésszel, mint erővel (!)

A tanulók pótolták a hiányzó írásjeleket.

Olvassuk el lassan, folyamatosan a mondat végi írásjeleknek megfelelő hangsúllyal!

A mondatok olvasásánál először azokat a tanulókat olvastattam, akiknek az olvasási technikájuk jó, de a mondat végi írásjeleknek megfelelő hangsúlyt elmulasztjuk. A közepes és gyengébb tanulókkal is gyakoroltuk többszöri elolvasás után a helyes hangsúlyt.

Keressük ki azokat a részeket, amelyek az okos lány üzenetét tartalmazzák. (Válogató olvasás.) Folyamatosan olvasták el a részeket. Minden mondatot más tanuló olvasott el. Egymás hibáit koppantással jelezték. (Aktív figyelem.)

5. Csoportmunka beindítása.

Az osztályközösséget ezen az órán három csoportra osztottam. Az egyes csoportok önálló munkájának szervezésénél figyelembe vettem az óra folyamán tapasztalt hiányosságokat, eredményeket és a tanulók olvasástechnikájára vonatkozó feljegyzéseimet. Az egyes csoportokat külön-külön oszlopba ültettem.

a) Az első csoport önálló munkája nagyobb értelmi tevékenységet kívánó feladat volt.

Régebben tanult olvasmányból (Levelek hullása, A mi kis barátunk) kaptak összefüggő szövegrészt. (Kiselejtezték olvasókönyv lapjait használtam fel.) A szöveget kiosztottam és közöltem az önálló munka célját.

Olvasátok el a kapott szövegrészt többször, ügyeljete a pontos olvasásra és az írásjelek betartására! A kapott szövegrészt fel kell ismernetek, melyik régebben tanult olvasmányból való. Adjatok címet az olvasott szövegnek. Úgy gyakoroljátok, hogy a bemutató olvasás hiba nélkül történjen a házi tv-ben. Ebben a csoportban az osztály 38%-a dolgozott (a legjobb olvasók).

b) A második csoport önálló munkája Az okos lány c. meséből való. Húzzátok alá ceruzával a meséből azokat a szavakat, amelyeket másképpen kell olvasni, mint írni. Olvasátok



el többször azokat a mondatokat, amelyekben az aláhúzott szavak szerepelnek. Ügyeljenek a pontos olvasásra és a helyes kiejtésre.

Ebben a csoportban az osztály 47%-a dolgozott. Náluk a szóképek olvasása akadozva megy. Fonetikus kiejtésnél hibáznak. (Közepes olvasók.)

c) A harmadik csoporttal közvetlenül foglalkoztam. Célom az volt, hogy a súlyos olvasási hibákat egyénenként korrigáltassam. Ebben a csoportban a leggyengébben olvasók, valamint azok a tanulók gyakoroltak, akik betegség miatt lemaradtak. (Az osztály 15%-a.) Olvastak egyenként, párokban közösen. A helyes szótagolást és szóképek olvasását gyakoroltuk a mese első bekezdésén. Miután mindenki hiba nélkül olvasta szóképekben a kijelölt szövegrészt, a csoport önálló munkát kapott. Olvassátok el a király három üzenetét és az okos lány válaszait! Ügyeljenek a pontos olvasásra!

6. Az önálló munka ellenőrzése csoportvezetők segítségével történt.

Az első csoportból néhányan a házi tv-be beolvasták a gyakorolt szövegrészt. Valamennyien felismerték, hogy a kapott szöveg melyik olvasmányból való. A tanulók értékelték a tv-szereplést. (A bemutatott folyamatos, hangsúlyos olvasás példaként állt a tanulók előtt.)

A második csoportból néhányan felolvasták az aláhúzott szavakat. (A csoportvezető ellenőrizte, hogy ki hány szót talált a szövegben.) A kiemelt szavakkal mondatokat alkottak. Ügyeltek a fonetikai kiejtésre. A szóképek olvasása hiba nélkül történt.

A harmadik csoport önálló munkájának ellenőrzésében az első és második csoport tanulói is részt vettek.

A kijelölt szövegrészből egyenként olvastak. Közösen értékeltük az elért eredményeket. Az előforduló hibákat javítottam. (Szóképekben olvastak: Még gyakori volt hosszabb szavaknál a szóismétlés.)

7. Kollektív munkával folytattuk az órát, az olvasási készség felmérése céljából.

Minden tanuló egy-egy mondatot olvasott Az okos lány c. olvasmányból. (Az óra végén mutatózó készségvizsgát megállapítása miatt.) Megbeszéltük az eredményeket és hiányosságokat.

8. Az órán végzett munkát értékeltem. (Egyéni és csoportmunka.) Megjelöltem, hogy kik olvasnak hibátlanul. Kik milyen jellegű hibát követnek el. Kijelöltem a feladatokat a további munkához. A hátralevő néhány percet az olvasási kedv ösztönzésére használtam fel. A házi könyvtárból kiemelttem „Móra Ferenc írásából” című könyvet, és ebből olvastam fel egy rövid történetet.

A tanulók azt a feladatot kapták, hogy hunyják be a szemüket olvasás alatt. Képzéjük maguk elé mindazt, amiről hallanak. (Hely, szereplők stb.) Az olvasás befejezése után megkérdeztem: Te mit láttál magad előtt? Mit rajzoltál le ebből a történetből? Milyennek tartod a szereplőket? Te mit tettél volna az ő helyében?

Minden tanulóknak volt véleménye, elképzelése a felolvasottakról. Kérték, hogy tíz-percen belül olvassak még Móra Ferenc írásából. Óra után többen is kérték kölcsön ezt a könyvet. (Móra Ferencet a tanult olvasmányokból már ismerik. Szívesen olvassák meséit és elbeszéléseit.)

A gyakorló órák közül csak egyet választottam ki, ismertetése során igyekeztem bemutatni, hogy a kitűzött céljaimat — olvasóvá nevelést, beszéd, helyesírási és olvasási készség fejlesztését, önállóságra nevelést — a korszerű eszközök segítségével, változatos gyakorlati módokkal hogyan próbáltam ezen az órán megvalósítani.



MÉSZÁROS FERENC

Esztergom, Tanítóképző Intézet

## A személyiség módszertani problémái a testnevelési órán

A személyiség alakulásának problémája az érdeklődés előterébe került. A probléma igen sokrétű.

A személyiség arculatát alapvetően az egyén eszmei, politikai, erkölcsi felfogása határozza meg. A személyiség ezen alapvető lényege meghatározza a nevelés és az oktatás egymáshoz való viszonyát.

Mielőtt gyakorlati példán bemutatnám a testnevelés vonatkozásában a tárgy ismeretanyagának és a benne rejlő nevelési lehetőségek kapcsolatát, szükségesnek tartom a személyiség fogalmának lényegi meghatározását.

„A személyiség az egyedi ember egyéni tulajdonságainak sajátos összessége és egyben bizonyos rendezettségű egysége. Felfogásunkban a személyiség nem csak az egyén pszichés tulajdonságainak összessége. Az egyedi ember egyéni tulajdonságainak ezen sajátos összessége azon veleszületett és szerzett belső és külső morfológiai és funkcionális feltételek egymásba kapcsolódó egysége és egyben összessége, melyek biológiailag (ezen belül morfológiailag és fiziológiailag) adott határokon és lehetőségeken belül minden egyedben a környezeti (természeti és társadalmi) hatásokra alakulnak ki, illetve manifesztálódnak.”\*

E meghatározás szerint a sajátos lelki tulajdonságok kialakulásukat tekintve elválaszthatatlan kapcsolatban vannak az egyén szervezeti, ezen belül az egyes szervek egészséges fejlődésével. Az egyes szervek harmonikus együttműködése eredményezi az egész szervezet kiegyensúlyozott összműködését, mind testi, mind pszichés vonatkozásban. A szervezet egységes, harmonikus fejlődésével szoros kapcsolatban alakulnak a lelki sajátosságok is az egyénre jellemző módon, mégpedig a környezeti hatásokkal feltétlen szoros kapcsolatban.

A személyiség alakulása nem független a fizikumtól. Igaz, hogy az ember tudati tevékenysége folytán, akaratí erkölsi tulajdonságai alapján bizonyos fokig függetleníteni tudja magát és felül tud emelkedni a fizikum esetleges káros hatásaitól. Ennek ellenére azt kell megállapítani, nem valószínű, hogy ez a felülemelkedés minden egyén esetében meg is történik.

Nem egyszerű problémával állunk szemben, hanem szorosan egymásba fonódó tényezőkkel, melyek megoldása:

1. egyrészt a pszichikum (az élő organizmus legmagasabban szervezett része),
2. másrészt a fizikum, mely a pszichikum anyagi része,
3. és a harmadik tényezőként feltétlenül figyelembe kell venni az egyén testi és pszichikai képességeit a cselekvés síkján.

A testnevelési óra igen alkalmas területe ennek a hármas egységnek (fizikum, pszichikum, cselekvés). Az óra keretén belül szeretném felfedni azokat a lehetőségeket, amit a tárgy nyújt, a személyiségjegyek alakítása kapcsán, a nevelés folyamatában. (Vérmérsékleti, érdeklődési képességek és jellem vonatkozásban.) A tárgy nyújtotta oktatási anyag mint eszköz szerepel a személyiség formálásában. Természetesen nem egyszeri alkalomról van szó — hanem folyamatról —, mely folyamat természetes következménye a pozitív szokások kialakítása, melyek az egyént vezetik életútján a nevelés és oktatás által meghatározott célkitűzések szerint.

Gyakorlati példámat az általános iskola alsó tagozati vonatkozásban citáltam, de ez nem azt jelenti, hogy a megállapítások a felső tagozatra, illetve a középiskolákra nem vonatkoznak. Feltétlen azt kell megállapítani, hogy kifejezetten minden tantárgyra és iskolatípusra egységesen vonatkozik a nevelés és az oktatás dialektikus kapcsolata, az óra formai és tartalmi vonatkozásában.

#### VÁZLAT: ÁLTALÁNOS ISKOLA IV. O.

##### I. A tervezett óra szervezési és az óra fő feladatát előkészítő feladat:

Sorakozás. Jelentés. Járás egyes oszlopban, majd futás, ismét járás és felállás a kéziszter gyakorlatokhoz (ugrókötél).

\* Dr. Gegesi Kiss—P. Liebermann: Személyiségzavarok gyermekkorban.

## II. Oktatási fő feladat:

- a) Guruló átfordulás hátra, nyújtott zárt ülésből térdelő támaszba.
- b) Gyakorlási feladat:  
Felugrás emelt padra guggoló támaszba, majd függőleges repüléssel leugrás guggoló támaszba.
- c) Játék:  
Váltóverseny.

## III. Levezető élettani feladat:

Járás egyes oszlopban, az óra értékelése és egyéb észrevételek. Elvonulás az osztályba.

\*

Milyen lehetőségeket nyújt az adott óra a személyiségjegyek alakítására, figyelembe véve a szocialista nevelés alapvető célkitűzéseit?

A testnevelési óra rendszerint szabad mozgással kezdődik, ezután sorakozik az osztály. Az engedélyezett szabad mozgás és a sorakozás felfedi a kisgyermek érzelmi beállítottságát. A temperamentum az egyén pszichikus tevékenységének dinamikus karakterisztikája.

A kisgyermek spontán még az ösztönösség fokán álló egyéni érzelmi megnyilvánulásait kénytelen az óra formai részének alávetni, mely külső kényszer alakítja a kisgyermek közösségbe való beilleszkedését.

Az óra első része lehetőséget nyújt az érdeklődés helyes irányú felkeltésére, az elvont ismeretek és a mozgásismeretek egészséges egyensúlyának kialakítására.

A szervezési fázisa az órának nem nyújt különösebb lehetőséget a testi képességek fejlesztésére, de a szép testtartásra, fegyelmezett járásra, futásra szoktatja növendékeinket. Jellemfejlesztő hatása a kollektív mozgásban, fegyelmezett magatartásban nyilvánul meg.

Az élettani előkészítő kéziszer-gyakorlatoknál már inkább érvényesül a tartalmi rész nevelési lehetősége, a forma mellett. A határozott formájú kéziszer-gyakorlatok figyelmet kívánnak a tanulótól. A szándékos figyelem a mozgáskoordináció kialakítása folyamán, a testi nevelés és az értelmi nevelés feladatait is szolgálja, a testi képességek fejlesztése mellett.

Az óra előkészítő része vérmérsékleti és jellemfejlesztő vonatkozásban különösebb lehetőséget nem nyújt, mégis a kevésbé szórakoztató jellegű előkészítő gyakorlatok, ha a tudatosság fokára emelkednek, akkor fejlesztették akarati vonatkozásban a kisgyermek alakuló jellemét.

II. A fő feladat formai megoldása csapatfoglalkozási forma. Ez a forma az osztály egy részétől önálló tevékenységet kíván. A tanulók közül egynek vezető szerepet kell betölteni a gyakorló csoportnál. A csapatfoglalkozási forma különös lehetőséget nyújt a nevelő számára. A kis egységben az egyének jellemtulajdonságai könnyebben felszínre kerülnek — ugyanis önmagukban vannak —, bár a nevelő megosztott figyelme feltétlen rajtuk is van. „Amikor jellemről, karakterről beszélünk (szó görög eredetű — vésés — pecsétet jelent), ezen általában a személyiség azon tulajdonságát értjük, melyek rányomják bélyegüket minden megnyilvánulásra és kifejezi specifikus viszonyát a világhoz és mindenekelőtt a többi emberhez”. (Rubinstein: Ált. pszich. alapjai II.)

A jellem viszonyt fejez ki és a jelen esetben a kisgyermek spontán ösztönös mozgásformáit kénytelen alakítani — azaz céltudatos akaratlagos mozgássá fejleszteni. A nevelő által támasztott követelmény mint tárgyi cél (okt. anyag), melynek érdekében a kisgyermek kénytelen alakulni akaratát a helyzet adta körülményeknek alávetni (nev. feladat). A nevelési és oktatási célkitűzés szerves kapcsolata.

A gyakorló kis csoport önálló tevékenysége is értékesíthető. Vajon az általam meghatározott formát növendékeim mennyiben tették magukévá? Amennyiben nem alakí-

tok ki egy meghatározott kötött formát (csapatfoglalkozási formát), úgy órávezetésem szertelen, mely tanítványaim munkafegyelmét negatív irányban alakítja, rossz szokásokat alakítok ki, ami a magam tevékenységét is hátrányosan befolyásolja.

A kis közösség tevékenysége folyamán tapasztalni kell az egyes tanulók *érzelmi* megnyilvánulását a gyak. anyaggal kapcsolatban és egymással szemben. A tapasztalatok alapján alakíthatjuk a növendékek *érzelmi* beállítottságát, mely megnyilvánulhat egymás iránti szeretetben, ragaszkodásban, becsületességben, bajtársiasságban, közösségi érzésben. Szubjektív érzelmek a csoporttal szemben. A gyakorlati anyaggal kapcsolatos szubjektív érzelmek kettős pólusúak; a siker, illetve a sikertelenség által kiváltott érzelmi megnyilvánulások, öröm, szomorúság, felháborodás, indulat, illetve esztétikai érzelmek a szép végrehajtása nyomán.

A kötött ugrás által támasztott nehézségek, akadályok fokozott figyelmet kívánnak, tudatos végrehajtást igényelnek. Az érdeklődés alapja, a tudatos figyelem.

A gyakorlás a tanult anyag begyakorlása, mely folyamán egyrészt *testi* képességeket fejlesztjük, másrészt a mozgásformát a *készség* fokára igyekezünk emelni. Ez a tevékenység kitartást, célratörést, akaraterőt igényel. Az akarat etikai alapjának fejlesztése.

Az elmondottak élénken szemléltetik a személyiségjegyek alakításának lehetőségeit: vérmérsékleti, érdeklődési képességek és jellemfejlesztési vonatkozásban. A lehetőségek szorosan egymásba kapcsolódnak, dialektikus kapcsolat van közöttük. A jellem érzéki alapja a temperamentum. A jellemtulajdonságok befolyásolják az egyén érzelmi beállítottságát. Az érdeklődés, a képességek (testi és pszichikus) fejlesztésével van szoros kapcsolatban.

Az oktatási fő feladat új ismeretközlési része: guruló átfordulás hátra zárt ülésből terdelőtámaszba.

A cselekvés előkészítésének fő állomásai és szakaszai teljes mértékben vonatkoztatható az új mozgásismeret pszichikus előkészítésének szakaszaira. A különbség csak annyi, hogy a cselekvés folyamán valamilyen konkrét eszközt (tárgyi) állítunk elő, míg az új mozgásismeret oktatásánál konkrétum az új mozgásismeret elsajátítása. Közös a cselekvés és a mozgástanulásban — a *m o z g á s* — elsajátítása.

*A mozgástanulás szakaszai a fentiek alapján:*

I. A motívum megjelenésétől a céltudat kialakításáig terjedő szakasz. — Az érdeklődés felkeltése.

II. A céltudat kialakulásától a célravezető elgondolásig terjedő szakasz. — Tényanyagnyújtás, elemzés, a vizuális gondolati kép kialakítása.

III. Az oktatott mozgás elgondolásától a tényleges mozgás (cselekvés) megindulásáig terjedő szakasz. — Kísérlet az oktatott mozgásismeret gyakorlati megvalósítására.

Az I–II. szakaszt elhatározás zárja le — mely tulajdonképpen a *k a r a t i* tényező. A III. szakaszban a pszichikus tevékenység áttevődik a motóriumra — az új mozgásismeret gyakorlati végrehajtására. Az új mozgásismeret a tanuló számára esetleg kellemetlen is lehet, illetve kellemes. A keletkezett érzelmek pozitív és negatív előjelűek. Mindkét esetben a *k a r a t i* tényezővel állunk szemben, az egyikben több, míg a másikban kevesebb aktivációs energiára van szükség a tanuló részéről, hogy az oktatott mozgást megtanulja.

Mindezek alapján megállapíthatjuk, hogy az új mozgásismeret pszichikus előkészítésének leglényegesebb követelménye az a *k a r a t i* elhatározás.

A testnevelési órák mozgástanulási anyaga a kisgyermek akarat tulajdonságainak alakításában olyan szerepet tölt be, mint a csokoládéba csomagolt orvosság. Észrevétlenül alakítjuk a kötött mozgás által, a kisgyermek még kiforratlan akarat tevékeny-

ségét, miközben akarati szintje tudati vonatkozásban alakul. A határozott formához kötött gyakorlatok — jelen esetben a guruló átfordulás hátra — már több kötöttséget igényel, mint például a mondókás játékos mozgás (I. o.). A kisgyermek a mozgástanulás folyamán kénytelen uralkodni az impulzív ösztönös mozgásvágyból fakadó szertelen mozgásain. Ez egyrészt akarati tevékenységet, másrészt tudati tevékenységet igényel.

Az elmondottak világosan szemléltetik azt a tényt, hogy a mozgástanulás folyamán a személyiség alakítása, a személyiségjegyek formálása és az oktatás milyen szoros kapcsolatban vannak. Az a testnevelő tanár, aki csak mozgásismereteket oktat és nem kíséri figyelemmel növendékei személyiségének alakulását, igen selejtes emberi tulajdonságokkal ruhazza fel növendékeit. Az ilyen tanuló érdeklődése egyoldalú, csak mozgásismereti vonatkozású, intellektuális képességei nincsenek arányban a mozgásismereti képességeivel. Vérmérsékleti vonatkozásban esetleg — durva, erőszakos, ingerlékeny. Jellemtulajdonságai az érzelmi beállítottsága következtében negatív irányban alakultak.

Az óra következő szakasza a j á t é k.

Amikor tanítványaim játszanak (nagyobb korosztályoknál amikor sportolnak, versenyeznek) felmeríthetem növendékeim mozgástevékenységén keresztül — az oktatás közben eljáratított:

jellemtulajdonságok pozitív, negatív alakulását,  
érzelmi beállítottságukat,  
képességeik (pszichikus és testi) alakulását  
és az érdeklődésük tudatos fejlődését.

Az alkalmazott (váltóverseny) közösségi játéknál; a közösség kollektív tevékenysége elvezeti szinte észrevétlenül növendékemet a közösség kollektív tevékenységének felismeréséhez. Ez a tevékenységi forma, ellentétben — van a játszó gyermek esetleges önzésével. Kénytelen önzését alávetni a játék szabályainak, miközben alakul a gyermektársadalommal szemben pozitív viszonya, mely alapul szolgál a felnőtt társadalomban a helyes viszony kialakításához.

Természetesen a gyermektársadalomban is érvényesülnek negatív hatások, melyek nyomán kialakulhatnak negatív jellemtulajdonságok: önzés, társaim lekicsinylése, a játékszabályok nem elismerése, beképzeltség, esetleges csalási lehetőség stb. Mindezek a nevelőnek hasznos nevelési lehetőségeket biztosítanak a fejlődő kisgyermek alakuló személyiségének megfigyeléséhez.

Végezetül az óra befejező része, a levezető élettani feladat, amint az elnevezése is szemlélteti, élettani vonatkozású. Két pólusa van: egyrészt pszichikális, másrészt fizikális része. Pszichikális vonatkozásban a testnevelési óra sajátos érzelmi világát az elméleti óra formájához kell alakítani. Az óra értékelése lehetőséget nyújt osztály- és egyéni szinten, a dicséretre, és az esetleges elmarasztalásra. A pozitív jellemtulajdonságok kiemelésére, a negatív tulajdonságok kiküszöbölésére.

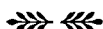
Az ember cselekedeteit a pszichikus eredetű elhatározás indítja el. A kisgyermeknél ez az akarati elhatározás még csak kialakulóban van. Éppen ezért igen hatásosan lehet a nevelés folyamatában pozitív irányban befolyásolni ezt az alakuló akarati tevékenységet. A spontán cselekvési forma a nevelés eredményeként a tudatosság szintjére emelkedik. „Nem a tudat nő ki az öntudatból, az én-ből, hanem az öntudat keletkezik a személyiség tudatának fejlődése során abban a mértékben, ahogyan a személyiség reálisan önálló szubjektummá válik” — állapítja meg Rubinstein (Ált. pszich. alapjai).

Ezt a folyamatot befolyásoljuk mi nevelők — a sajátos öntudat kialakulását, a szocialista nevelési célkitűzés szellemében.

Módszerei — a tárgyi tudás elsajátítása folyamán adódó nevelési lehetőségek mára-  
déktalan felismerése és a felismerés alapján, következetes, állandó, türelmes nevelői  
irányítás a pozitív személyiségjegyek kialakítása érdekében. Ennek a következetes,  
önzetlen nevelési tevékenységnek eredményei:

- a) a sajátos én-en alapuló öntudat kialakulása
- b) és a pozitív szokások elsajátítása.

A pozitív szokások kialakulása az egyén a k a r a t i tevékenységét bizonyos fokig  
mentesítik a cselekvést irányító elhatározás alól. Ennek ellenére a kialakított jó szoká-  
sok vezetnek növendékeinket a helyes életúton.



PAPNÉ, DOBOS MÁRIA  
Nyíregyháza, Tanárképző Főiskola

## Az érzelmi nevelés helye az általános iskolai orosz nyelv oktatásban

A szakfolyóiratok cikkei gyakran felvetik napjainkban az ifjúság érzelmi neve-  
lését. Az érzelmi nevelés helyet kér a nevelés folyamatában, ezért meg kell vizsgálnunk  
annak helyét, szerepét, és hatását egy adott tantárgy keretén belül.

Az érzelmek, az érzelmi hatások, s később a céltudatos érzelmi nevelés a születés-  
től a jellemformálódás utolsó szakaszáig, illetve befejezéséig elkísérik a gyermeket.

*Mi az érzelem?* „Az érzelem lényege az az emóciális viszony, mely az ember s egy meg-  
határozott tárgy vagy a jelenségek meghatározott köre között létrejött. Az érzelem mindig  
a valóság ilyen vagy amolyan tárgyára (jelenségére, múltbeli) tárgyára irányul.” (Jakobszon,  
P. M. Az érzelmek pszichológiája, 1964. 29. l.)

Az érzelmek tehát külső hatásra keletkeznek. Az ember növekedési folyamatában az  
érzelmek fejlődésének folyamata is tükröződik. A gyermek számára az első érzelmi közösség  
a család, ahol pozitív, avagy negatív jellegű érzelmi hatások érik.

Az iskolában a gyermek ún. új emocionális szférába kerül, a nevelés tudatos ráhatási folya-  
matában új érzelmek alakulnak ki.

1. Meginog a szülő alakja a „tanító néni” vagy „tanító bácsi” hatására. Sokszor egy életre  
kihat, vagy később a pályaválasztásban is döntő jelentőségű az első osztályt tanító pedagógus  
alakja.

2. Az új érzelmi közösségben fontos, hogy az érzelmi egység, a „mi” osztályunk milyen,  
hogyan tanul.

3. Az érzelmi közösség fogalma kitágul, s később a „mi” iskolánk is fontossá válik a  
gyermek számára.

4. A közösségi érzés fokozható az úttörőéleten belől: a) egy úttörőtől többet várnak;  
b) konkrét példaképet választ a gyermek. Gyakran nem is felnőtt, hanem a jó ifjúsági vezető  
személyében, aki 4—6 évvel idősebb, mint a gyermek, s akiben a kiskisiskolás követendő példa-  
képet, saját maga tökéletesebb, felnőttébb mását látja.

Az ifjúsági vezető és nevelő mindenkor feladata, hogy a gyermek érzelmeit, a gyermek  
érdekében mindig és minden körülmények között pozitív érzelmi tartalomra hangolja.

Az idegen nyelv oktatása a gyermek második életkori szakaszában kerül sorra.  
Milyen életkori sajátosságokkal és milyen érzelmi változásokkal állunk szemben az  
5. osztályban?

A gyermekben önállósulási folyamat kezdődik, kezd mérlegelni, elemezni, okot-  
okozatot keresni. A felső tagozatos nevelő sem olyan tekintély számára, mint a tanító  
néni, tanító bácsi volt. Egyre inkább érdekli a felnőttek világa, s egyáltalán minden a  
világból, ami új. Érzelmi-akarat élete erősen differenciálódik. Nem egyszerű dolog az

ilyen korú gyermek nevelése. Ebben a lélektanilag bonyolult időszakban kezdődik az idegen nyelvi oktatás megalapozása is.

Milyen érzelmi élményhatást hoz a gyermek az 5. osztályba az orosz nyelvvel kapcsolatban?

Olvasmányélményei és egyéb külső hatások (tv-, rádióműsor, újság, mozi, turista-utak, november 7-i, április 4-i ünnepségek) alapján fogalmi vannak a Szovjetunióról. („Nagy” ország, meghozta a felszabadulást, „Nagy Októberi Szocialista Forradalom”, „Lenin bácsi”, a hősök alakjai, védi a békét, nagy hadserege van, űrhajók stb.)

Az 5. osztályban az idegen nyelv tanítása az újdonság varázásával hat. Ugyanakkor számolni kell azzal, hogy a gyermek számára a tanár megszűnik központi személy lenni. Már nem csupán egyéniségével kell hatnia a tantárgy tanításában. A nyelvtanításnak erős külső motivációra van szüksége, kapcsolatban kell állnia az élettel, változatossá, ötletessé, életszerűvé kell tenni a nyelvoktatás nem könnyű munkáját. S az érdekesség, mint érzelmi alap meg kell, hogy ragadja a tanulót. (Anyanyelvi szöveg esetében sem mellőzendő az érdekesség.) Kövessé a nyelvtanulást sikerélmény. Ha nem dicsérjük a gyermeket, nem biztatjuk, „elmegy a kedve az oroszról”, gátlólag hat rá már az óra közeledése is. Döntő szerepet játszik a tárgy megszerettetésében a tanár pozitív egyénisége is. Kedvességgel, biztatással megsokszorozhatjuk a gyermek örömet és tudásvágyát. Erre építhetjük később a követelménytámasztás folyamatosságát és fokozását.

Vizsgáljuk meg, hogyan valósul meg az érzelmi nevelés az általános iskolai tantárgyi nevelőmunkában.

Az érzelmi nevelés a sokoldalú kommunista embernevelés területén belül külön csoportosítást nem kap, de minden nevelési részterületet áthat. A Nevelés terv kiemelt nevelési feladatot ró az orosz nyelvet oktató tanárra. Ilyen például az *erkölcsi nevelés* területén belül a honvédelmi nevelés az idegen nyelvek oktatásában. Mutassunk rá, hogy az orosz nyelv ismerete elősegíti a Szovjetunió és a szocialista országok új típusú gazdasági és szocialista kapcsolatát, a közös honvédelem lehetőségét, szocialista vívmányaink megőrzését. A nyelvtudást a barátság és a béke megőrzésének szolgálatába állíthatjuk. (L.: A honvédelmi nevelés módszertani kérdései. Zrínyi Katonai Kiadó, 1969.) A honvédelmi nevelés szoros kapcsolatban áll a hazafias neveléssel azokban az olvasmányokban, amelyekben a tanuló közvetlen környezetéről, az otthonról, a szülőkről a szülőföldről, a hazáról, a tanulásról, a munkáról, szocialista vívmányainkról: az úttörőmozgalomról, a szocialista faluról, a továbbtanulásról szólnak, továbbá a hőstetteket, áldozatkészségeket, önfeláldozó hazaszeretetet tárgyaló olvasmányok; a kommunista embertípus pozitív jellembeli tulajdonságait példázó olvasmányok (igazságszeretet, rendszeretet, fegyelem, közösségi ember kialakítása.)

Nagy szocialista ünnepeink a proletárnemzetköziség eszméjének elmélyítésére nyújtanak alkalmat.

A nevelés e részterületeinek megoldása és összekapcsolása az érzelmi neveléssel nem egyszerű feladat. Nem szabad a tanárnak átpolitizálni a szöveget, erőszakosan aktualizálni. Maximális idegennyelvűségre kell törekednie, nem kell magyarul „mesélni” az órán. Logikusan kell összhangba hozni a nevelést a nyelvoktatás gyakorlati feladataival, azaz a helyi jártasságok, készségek kialakításával – s a „hogyan” kérdéssel, a módszerrel a tanítási óra keretein belül. (pl.: aktualizálás, témabővítés, párhuzamvonás, koncentráció, nem kötelező házi feladat, házi olvasmány, énektanítás, levelezés stb.).

A testi nevelés akkor kerül kapcsolatba az orosz nyelvvel, ha megfelelő olvasmányt találunk hozzá. (Úttörőtábor, kirándulás, nap, víz, levegő, hegy – egészség stb. témáinál.)

A politechnikai nevelés és a nyelvoktatás is némely vonatkozásban összefügg. He-lyes, ha az orosz nyelvórán is hangoztatjuk a fizikai és szellemi munka közelítését. Az üzemről, műhelyről szóló olvasmányokban előforduló szakszókincs minimumot alkalmazhatjuk az órán, konkretizálhatjuk a tanulók munkájára vagy beszélgetést folytat-hatunk a pályaválasztásról, leghasznosabb politechnikai nevelést pedig akkor végez a tanár, ha a technikai eszközök kezelését és az utasításokat az órán oroszul mondja.

Az esztétikai nevelést szolgáló érzelmi ráhatások — forrásukat tekintve — három csoportba oszthatók.

1. Olvasmányélmények, azaz az olvasott szöveg vagy irodalmi olvasmányok ér-zelmi hatása.
2. Képzőművészet, azaz a tankönyvek szépnek mondható képei, az órán hasz-nált szemléltető képek vagy orosz képzőművészeti alkotások nyújtotta érzelmek.
3. Akusztikai hatások, azaz a tanár szép és hű idegen nyelvi kiejtése az órákon, orosz dalok. (Különösen nagy a daltanítás érzelmi hatásfoka a gyermekek körében.)

Hogyan jelentkeznek az érzelmek a nyelvi órán?

A nyelvoktatás kezdeti szakaszában, amikor a gyermek még nem áll nyelvi tény-anyag birtokában, csak intellektuális érzelmekkel számolhatunk. A gyermeket a tárgy újdonsága köti le, a logikum, az öröm, a tudás, vagy a letörttség, ingerültség érzése. (Ezért is oly fontos az 5. osztályban tanító tanár egyénisége.)

Csak bizonyos lexikai nyelvtudás után folytathatunk az órán erkölcsi és eszté-tikai nevelést.

A nevelési célok megvalósítását eredményesen motiválják azok a személyes élmé-nyek, amelyeket a tanár átélt, vagy tapasztalatai révén szerzett. Ezért — ha teheti — szóltasson meg a gyermekek előtt igazi szovjet úttörőt, Szovjetunióban járt rokont, keltsen kíváncsiságot az idegen táj, város, földrajzi látványosság nyújtotta élmények-ről. Ezért jó és hasznos, ha a tanár látta azt az országot, anyanyelvi környezetben hal-lotta a nyelvet, amely tanításának anyagát képezi. Ha a tanár az osztály értelmi szint-jéhez megfelelőnek tartja, meséljen az első orosz órán a gyermekeknek irodalmi hatá-sokról (Gogol — Arany János, Puskin — Arany László, Turgenyev, Tolsztoj hatása), s arról, hogy a faszizmus éveiben a Szovjetunió nyújtott hazát haladó költőinknek és író-inknak, említsük meg, hogy a történelem adta találkozási pontok tükröződnek a ma-gyar nyelvi szókincsben, hívja fel a gyermekek figyelmét egy-egy érdekes, a Szovjet-unióval kapcsolatos tv műsorra. Egyáltalán: az orosz nyelvet tanító tanár törekedjen arra, hogy megszerettesse tantárgyát, legyen tisztában azzal, hogy órája nevelő értékét az ő világnézete, széles körű műveltsége, szakmai és órai felkészültsége, szimpatikus, közvetlen, feloldódó egyénisége, példamutató magatartása határozza meg. Tudatosan kell hatnia a gyermekekre, irányítani kell őket. Megéri a fáradtságot, mert munkánk meg-térül mind a közösségi, mind a jellemnevelésben egyaránt. Befejezésül ahhoz kívánunk segítséget nyújtani, hogy az orosz nyelvi órák felépítésében miként biztosítsunk helyet az érzelmi nevelésnek.

1. Az új anyagrész szavainak auditív-lexikai előkészítése. Az új szó tanításánál olyan mondatot fogalmazhat és mondhat a tanár, amelynek minden más szava az előző anyagrészből ismert. Ilyenkor a tanár eltérhet a mondat lexikai tartalmában az új olvasmányoktól, ideális szöveggörnyezetet választhat az érzelmi nevelés motiválá-sára.

2. Ha az új anyagot a meglevő szókincs alapján tudjuk „mozgatni”, új mondat-fogalmazásban érthetővé tenni, ezt is megtehetjük. Így lehet szélesíteni vagy részletessé tenni a tankönyv által adott témakört.



3. Az országismerettel kapcsolatos témaköröknél hozassunk képeslapot, bélyeggyűjteményt a gyermekekkel. Jutalmat is adhatunk annak, aki „győzött”.

4. Új nyelvtananyagnál a kérdések, példamondatok szövegét a tanév, az iskola, város, falu, otthon, sport, Szovjetunió, az úttörőélet témáiból választhatja.

5. Ismétlésnél: a) konkrétá tehetjük a témát. (És te? És a mi iskolánk? A mi táborunk?)

b) új beszédssituációt alkalmazhatunk („szovjet úttörő”, a „nagymama” vagy a „tanár” mesél, kérdez.)

c) A levelezést is az órai anyag szolgálatába állíthatjuk: Pl. a gyermekekkel elhozhatjuk a leveleket és az egyes lexikai témákra vagy nyelvtani ismeretekre vonatkozó részletet, oroszos kifejezési módot olvastatunk fel a gyerekekkel. (Csak előkészítéssel alkalmazzuk!)

d) Esetenként egy „típuslevél” közös íratása az órán, amelynek témája lehet: „Mit csináltunk ebben a hónapban?” „Miről írnék szovjet barátomnak?” Ez egyúttal megtanítja a gyermeket a kulturált írásbeli érintkezés módjára, az udvariassági formák, kifejezések elsajátítására, amelyet később egyéni levelezésben is alkalmazhat.

6. A szorgalmi feladatok mindig pozitív érzelmi hatást keltenek. Alkalmazzuk bátran és minden esetben dicsérjük vagy jutalmazzuk a tanulót.

Az órán nemcsak annak részei, hanem egész időtartama is az érzelmi nevelést szolgálhatja. Pl. április 4-e előtt ünnepi orosz órát tarthatunk, amelynek műsorhoz hasonló anyagát kezdhethük a felszabadulásról, a Vörös Hadseregről, a Szovjetunióról szóló beszélgetéssel, folytathatjuk versmondással (ugyanaz a vers oroszul és magyarul, akár az osztály „műfordítójának” tollából is), egyszerű nyelvezetű prózai szöveg szép orosz kiejtésű felolvasásával. Szovjet és magyar dallal fejezhetjük be az órát.

Hasonló órát szervezhetünk november 7-ével kapcsolatban, vagy Lenin születésének 100-ik évfordulójára.

Az órán kívüli érzelmi nevelésben első és legfontosabb helyen a levelezés áll. A nyelvet tanító tanár segítsen a gyermekeknek a válasz megfogalmazásában és javításában. Segítsük elő, hogy kisdíákjaink az orosz nyelv segítségével levelezzenek a népi demokratikus országok úttörőivel is. Ajánljuk figyelmükbe Kaszab Andor diáklevelezési kifejezésgyűjteményét! (L.: Kaszab Andor: Szovjet–Magyar Diáklevelezés, Tankönyvkiadó, Bp. 1961.)

Az orosz nyelvet tanító tanár álljon kapcsolatban a Magyar–Szovjet baráti társasággal, szerkesszen a nagy ünnepek, művészeti hetek alkalmából tanítványai segítségével ünnepi faliújságot, vagy „Népek barátsága” kiállítást; egy tanév időtartamára hasznos különböző céllal működő szakköröket szervezni (levelező klub, Ismerd meg a Szovjetuniót, ének-zene szakkör, műfordító, dekorációs-faliújság szakkör, házi olvasmány szakkör, album szakkör, amelynek anyagát képeslapok, levelek, prospektusok képezik, vagy orosz nyelvű bábszakkör.)

A nyelvtanítás eredményességét nagyban fokozza annak érzelmi megalapozottsága. E megállapítás erőteljesen vonatkozik az orosz nyelv tanítására is. Ezért feladata az orosz nyelvű oktatóknak, hogy e feltételeket megteremtsék. Ehhez kívánt némi segítséget nyújtani ez a tanulmány is.



## A természetes számok tanítása az általános iskola 5. osztályában

Az 5. osztályos általános iskolai tankönyv kéziratában Kelemen Jánosné és Mosonyi Kálmán kidolgozott egy új eljárást a természetes számok tanítására. Ez az eljárás változatlan tananyagot teljesen új csoportosításban tárgyalta volna. A bírálók az eljárást figyelemreméltó elgondolásnak minősítették, de kipróbálás, kellőszámú kísérlet eredményének ismerete nélkül az egész országra kiterjedő mértékben való bevezetését nem javasolták, így a tankönyv az eddig szokásos csoportosításban tárgyalja a természetes számokat.

A bírálók óvatossága teljes mértékben indokolt kipróbálatlan újításokat bevezetni nem vallana komoly felelősségérzetre. Az új eljárást előbb kísérletileg meg kell vizsgálni, hiszen a módszertani újítások próbája mindig a gyakorlat, s bevezetésüket csak akkor lehet elhatározni, ha jogosultságuk, életképességük kísérletileg igazolva van. Ezért határoztuk el, hogy az elgondolást — amely nem írászтал mellett felvetődött ötlet volt, hanem sok évi tapasztalat leszűrt eredménye — kísérletileg kipróbáljuk, s amennyiben a kísérlet döntően pozitív eredménnyel zárulna, az elgondolást nyilvánosságra hozzuk.

A Tanterv által előírt anyagon semmit sem változtattunk, az újítás lényege az anyag más csoportosítása. A természetes szám fogalmának és alaptulajdonságainak felújítása után *egy tanítási órán* újítjuk fel a négy alpműveletet, majd a feladatok megoldását, a műveletek gyakorlását, ellenőrzését, egymással való kapcsolatát párhuzamosan végezzük a négy alpművelettel. Elhagyjuk tehát azt a hagyományos gyakorlatot, hogy több tanítási órán át csak összeadást, csak kivonást, csak szorzást, csak osztást tanítunk: a mi elgondolásunk szerint a gyakorlás és az alkalmazás végig párhuzamosan halad. A műveletek egymással való kapcsolatának tanításánál a műveletek hagyományos sorrendjét is megváltoztattuk, hogy az összeadás és szorzás illetve a kivonás és az osztás azonos tulajdonságait az eddigieknél plasztikusabban mutathassuk be a gyermeknek.

Az újítás célja természetesen a munka eredményesebbé tétele. Részletezve ezt a célt az újítás lehetőséget ad a tanárnak, hogy mind a négy alpműveletet — tehát az osztást is! — már az év elején felújíthassa, s az egyes műveletek gyakorlására fordított időt bármikor az osztály tudásának megfelelően határozhassa meg, s ha szükséges, eredeti tervét menet közben módosíthassa. Az eddigi gyakorlat különösen az osztással bántik mostohán, hiszen későn kerül rá a sor, s ha az osztási órán elő is fordulnak más műveletek a feladatok megoldása során, pl. az összeadási és kivonási órán osztási feladat nem fordul elő még véletlenül sem. Így — még ha a tanár évek tapasztalata alapján óvatos is volt, s tananyagbeosztásában több időt is hagyott az osztásra — az osztály, amely számolástechnikailag a legnehezebb a négy alpművelet közül a gyermek számára, gyakran begyakorlatlan marad.

Az eddigi gyakorlat mellett könnyen előfordulhatott, hogy a gyermek már a feladat feladása előtt tudta, hogy milyen művelettel fogja megoldani, hiszen azon a héten a szorzást tanulták, tehát — függetlenül attól, hogy mi lesz a feladat szövegében — tudta, hogy ma szorozni fog. A párhuzamos tárgyalás ezt a gondolkodási restséget eleve lehetetlenné teszi, rákényszeríti a gyermekek közül a kényelemre hajlamosakat is, hogy minden feladat szövegét elemezzék, keressék a mennyiségek közötti összefüggéseket, s

azok felismerése alapján készítsék el a megoldási tervet, határozzák el a végzendő műveletet.

A javasolt csoportosítás lehetővé teszi a függvényszerű gondolkodás fejlesztésének eredményesebbé tételét is azzal, hogy az eddiginél jóval kedvezőbb lehetőséget ad az összehasonlításokra. A műveletek külön-külön való tanítása esetén ugyanis pl. a műveletek eredményének változása a komponensek változásakor a legjobb tanítás mellett is menthetetlenül „függelék-jellegű” lesz, olyan valami, amit úgy melleleg megnézünk.

Ha viszont együtt vizsgáljuk a négy alpműveletnél, az összehasonlítás segítségével sokkal mélyebb ismeretet nyújthatunk. Megállapítja a gyermek, hogy pl. a komponensek növelése a két direkt műveletnél növeli az eredményt, a két indirekt műveletnél viszont attól függ, melyik komponenst növeltük. Az ismeret így már megszerzésekor is mélyebb lesz, megjegyzése, rögzítése könnyebben megy, s tartósabb eredményre vezet.

Mindezek azonban csak előzetes feltevések voltak, kísérletünknek éppen annak az eldöntése volt a feladata, hogy mit mond az elképzelésünk a gyakorlat. A kísérletet a Szegedi Tanárképző Főiskola I. sz. Gyakorló Általános Iskolája 5/b osztályában Süli Dezső szakvezető tanár hajtotta végre 1966. szeptembertől decemberig. Elkészítettük a tananyagbeosztást, stencillel sokszorosítva minden gyermek megkapta a kísérletnek megfelelően csoportosított anyagot tankönyvszerű feldolgozásban, csak éppen a képek és a rajzok hiányoztak. Nagyon gondosan ügyeltünk arra, hogy az a tény, hogy saját elgondolásunkat próbáljuk ki, ne befolyásolja a kísérlet eredményét: nem fordítottunk több tanítási órát, több energiát a tanításra, mintha a tanítás hagyományos módszerrel történt volna, a gyermek megterhelése sem volt nagyobb, mint a kísérlet nélkül lett volna. A kontrollt biztosítottuk azzal, hogy Süli Dezső az előző iskolai évben hasonló összetételű és képességű osztályban hagyományos módszerrel tanította ugyanezt az anyagot, s az ott nyert tapasztalata volt az összehasonlítás fő bázisa. A kísérlet végén pedig olyan iskolai dolgozatot íratott, amelynek feladatai az előző iskolai évben is szerepeltek az említett osztályban.

Gondosan feljegyeztük teljes részletességgel elgondolásunk eredményeit, még azokat az észrevételeket is összegyűjtöttük, amelyek nem tartoznak szorosan a kísérlet anyagához, de a munka további javítása szempontjából hasznosak lehetnek. Mivel előzetes kísérlet nélkül dolgoztunk, a tananyag előzetes időben felosztását is rugalmasan kezeltük, megengedve magunknak az esetleges menet közbeni változtatásokat.

A kísérleti anyag vázlatos feldolgozását az alábbiakban közöljük, s feltüntetjük nagy vonásokban az előre tervezett időbeosztást is:

#### 1. rész.

#### I. A TERMÉSZETES SZÁMOK

Szeptember

1. hét.

##### 1. A természetes számok.

Számlálás, nagy számok elképzelése.  
Tárgyak csoportosítás 10—100-val. Átváltás.  
7 feladat.

##### 2. Tízes számrendszer. Alaki és helyi érték.

Számok csoportosítása 10—100-val.  
Nagy szám elemzése. Nagy szám összerakása.  
Tízes számrendszer. Számok elemzése.  
Alaki és helyi érték. Nagysági vizsgálatok.  
Lehetséges más csoportosítás is. Más számrendszer is.  
Helyiérték-táblázat. Elemzés.  
12 feladat.

2. hét.

3. *A számok nagysága.*

Nagysági összehasonlítás: a) 12 324 és 8246, b) 7942 és 8124, c) 23 436 és 23 491, d) hat szám sorbaállítása.  
10 feladat.

4. *Becslés, kerekítés.*

Becslés jelentősége a gyakorlatban.  
Szám kerekítése. (Iskolai létszám 500 körül)  
Népszámlálási és gazdasági adatok.  
Mikor szabad és mikor tilos kerekíteni?  
Kerekítés 10, 100, 1000-re.  
15 feladat.

2. rész.

II. MŰVELETEK TERMÉSZETES SZÁMOKKAL

3. hét.

1. *A négy alpművelet.*

Összeadás. Tag, összeg.  
Kivonás. Kisebbitendő, kivonandó, különbség.  
Szorzás. Tényező, szorzat.  
Osztás. Osztható, osztó, hányados.

2. *Szóbeli és írásbeli műveletek.*

Szóbeli összeadás. (Tárgykör: úttörők pénze)  
Írásbeli összeadás. (Tárgykör: úttörővasút utasai)  
Szóbeli kivonás. (Tárgykör: egy diófa termése)  
Írásbeli kivonás. (Tárgykör: almatermés, értékesítés)  
Szóbeli szorzás. (Tárgykör: cipővásárlás)  
Írásbeli szorzás. (Tárgykör: ruhavásárlás)  
Szóbeli osztás. (Tárgykör: átlagszámítás: 396:3; 441:3)  
Írásbeli osztás. (Tárgykör: munkabrigád jövedelme)  
52 feladat, többségében szöveges.

4. hét.

3. rész.

Október

3. *Mértékegységek.*

1. hét.

Hosszmérés. Méter és részei. Kilométer. Mérészközök. Mértékegység, mérőszám. Példák változásokra.  
Ürmértékek. Liter és részei. Hektoliter. Mérészközök. Mértékegység, mérőszám. Példák változásokra.  
Tömegmérés. Mértékegységek, mérészközök. Különböző mérlege.  
Mértékegység, mérőszám. Példák változásokra  
Pénz.  
51 feladat.

2. hét.

3. hét.

4. *Szorítás, osztás kerek számmal.*

Három szöveges példa: szorzás 10-, 100-, 1000-rel.  
Három szöveges példa: osztás 10-, 100-, 1000-rel.  
18 feladat szöveg nélkül.

4. hét.

5. *Időmérés.*

Óra, perc, másodperc. Menetrend, sportverseny, stopperóra.  
Nap, hét, hónap, év.  
31 feladat.

6. *Mennyiségek ábrázolása. Számegyenes.*

Mennyiségek jelölése egyenes szakaszokkal.  
Számok jelölése. Számegyenes.  
10 feladat.

4. rész.

November

1. hét.

7. A műveletek alaptulajdonságai.

Felcserélés. (Összeadás, szorzás) Szöveges példán.  
Társítás. (Összeadás, szorzás) Szöveges példán.  
5 feladat.

8. Műveletek ellenőrzése.

Kivonás ellenőrzése összeadással és megfordítva.  
Szöveges példán.  
Szorzás ellenőrzése osztással és megfordítva. Szöveges példán.

2. hét.

9. Elvégezhető-e a művelet?

Összeadás és szorzás mindig.  
Kivonás.  
Maradék nélkül és maradékos osztás. 0-val nem lehet osztani.  
11 feladat.

5. rész.

3. hét.

10. Hogyan változik a műveletek eredménye?

A/1. Tárgykör: gyümölcsös.  
Összeadás: a) egyik tag növelése, b) mindkét tag növelése.  
Szorzás: a) egyik tényező növelése, b) mindkét tényező növelése.

A/2. Tárgykör: gyümölcszedés, értékesítés.  
Kivonás: a) kisebbítendő, b) kivonandó növelése.  
Osztás: a) osztandó, b) osztó növelése.

B/1. Tárgykör: textilüzlet.  
Összeadás: a) egyik tag csökkentése,  
b) mindkét tag csökkentése.  
Szorzás: a) egyik tényező csökkentése,  
b) mindkét tényező csökkentése.

B/2. Tárgykör: textilüzlet.  
Kivonás: a) kisebbítendő, b) kivonandó csökkentése.  
Osztás: a) osztandó, b) osztó csökkentése.

C/1. Összeadás: tagok változnak, összeg nem.  
Szorzás: tényezők változnak, összeg nem.  
Szöveges példák.

26 feladat (csak 4 szöveges)

Képes összefoglaló a műveletek eredményének változásáról.

4. hét.

11. Műveletek összeggel, különbséggel, szorzattal.

Összeg hozzáadása, kivonása, szorzása, osztása.  
Tárgykör: úttörőélet.  
A célszerűség erős hangsúlyozása.  
Numerikus példákhoz szöveg készíttetése.  
Különbség hozzáadása, kivonása, szorzása, osztása.  
Tárgykör: utazás.

A célszerűség erős hangsúlyozása.  
Numerikus példákhoz szöveg készíttetése.

Szorzat szorzása, osztása.

Tárgykör: munka, jövedelem.  
A célszerűség erős hangsúlyozása.  
19 szöveg nélküli és 11 szöveges feladat.  
Képes összefoglaló.

December

1. hét.

2. hét.

Két szám kiszámítása összegükből és különbségükből.  
 Három szám kiszámítása részösszegükből.  
 Két szám kiszámítása összegéből és változott összegéből.  
 Két szám kiszámítása összegéből és arányából.  
 Kiküszöböléssel megoldható feladatok.  
 Helyettesítéssel megoldható feladatok.  
 Feltevéssel megoldható feladatok.  
 Numerikus feladatoknál hiányzó számjegyek pótlása.  
 Numerikus feladatoknál szorzási érdekességek.

A kísérlet végrehajtásában semmi zavaró körülmény nem befolyásolta az eredményt. A sokszorosított kézirat — bő táblai vázlatokkal kiegészítve — jól töltötte be a tankönyv szerepét, kivéve november 4. hetében és december 2. hetében a képes összefoglalót, amit nem lehetett pótolni rajzzal vagy szemléltetéssel. A képes összefoglaló gondolatát az idegen nyelvek tanításának modern könyveiből kívántuk a matematika-tanításba átültetni. (Lásd pl. Eckersley: Essential English c. tankönyvének szemléletes, jól rögződő ábráit.) Például az összeadás eredményének változását három képen ábrázolva foglalja össze: Mindhárom képen kettős villamoskocsi áll. Az elsőn felszállnak az utasok, alatta szöveg: „Ha a tagokat növeljük, az összeg növekszik.” A másodikon leszállnak az utasok, mellette az előbbivel analógszöveg. A harmadik képen az első kocsi két utas leszáll, a másodikra két utas felszáll s a szöveg: „Ha az egyik tagot ugyanannyival növeljük, amennyivel a másikat csökkentjük, az összeg nem változik.” — E képes összefoglaló hatása véleményünk szerint feltétlenül pozitív lenne, s kísérletünk vele együtt még jobb eredménnyel zárult volna.

A kísérlet a fő területeken elérte a célját. Az alsó tagozatban szerzett ismeretek tudatosítása jól sikerült, a műveleti mechanizmusok készséggé szilárdulása, a gyenge tanulóknál a hiányok pótlása igen jó eredménnyel zárult. A szöveges feladatok megoldásakor az osztály aktív volt, a gyermekek a megoldási tervek elkészítésekor erősebb munkára kényszerültek, s ennek az előnyös hatása az eredményben megmutatkozott. A műveletek párhuzamos tárgyalása egyetlen tanítási egységnél sem állította nehézség elé a gyermekeket, nem okozott zavart, igazolta előzetes feltevésünket, hogy a ti. az alsó tagozatból hozott ismeretek lehetővé teszik a tananyag fenti módon való csoportosítását. Külön kiemelkedőnek tartjuk, hogy jól sikerült a II./10. fejezet: Hogyan változik a műveletek eredménye? Itt a tapasztalatunk az, hogy az eredmény sokkal szilárdabb és mélyebb, mint az eddigi tanítási mód mellett.

Tapasztalataink közé tartozik az is, hogy az időbeosztás kissé bőnek bizonyult a tervezésnél óvatosak voltunk, s az egyes anyagrészekre több időt hagytunk, mint amennyire a gyakorlatban szükség volt. Így decemberben az összetett feladatokra több idő jutott, mint amennyit mi terveztünk. A kéziratban összesen 30 feladatot vettünk fel, ennek kb. a háromszorosa volt a gyakorlatban szükség, tehát menet közben kellett bővítenünk.

A kísérlet tehát határozottan pozitív eredménnyel zárult. Egyes pontokon tapasztalatunk alapján kisebb módosításokra van szükség. Ezek a módosítások előreláthatóan még jobbá teszik majd az eredményt, de szükségesnek tartjuk hangsúlyozni, hogy az eredmény ezek nélkül is jó. Az említett írásbeli dolgozatot a jelen kísérleti osztály feltűnő könnyedséggel, jobb számszerű eredménnyel és lényegesen rövidebb idő alatt készítette el, mint az előző évi kontrollosztály.

1. A tárgyak más (nem tizedes) alapon való csoportosítása előbb lenne szükséges, nem a tízes számrendszer kialakítása és rögzítése után. A mi eredeti elgondolásunk az volt, hogy a tízes számrendszer kiépítése után mutatjuk meg, hogy a csoportosítást más alapon is elvégezhettük volna, s ezzel a sorrenddel kiemeljük, hogy — bár a számrend-

szerek elvileg egyenrangúak — a tízes számrendszernek a megszokás és a nemzetközi méretekben való elterjedtség miatt kiemelt szerepe van. A tapasztalatunk viszont arra mutatott rá, hogy így a más csoportosítási lehetőség túlságosan mellékes szerepre szorult, helyesebb eljárás lett volna, ha a különböző csoportosítási lehetőségek közül emeljük ki a tízest, s ugyanígy a lehetséges számrendszerek közül a tízest.

2. Kéziratunkban a tízes számrendszer tudatosítását egy nagy szám elemzésével kezdtük. Helyesebb lett volna, ha előbb elemeiből felépítünk egy-két számot, s csak azután analizálunk egy nagy számot. Az eljárás azonban így is úgy is analízis-szintézis marad.

3. A számok kerekítésére kidolgozott szöveget menet közben módosítottuk, mert egy példatípus a vártnál nagyobb mértékben volt eredményes. Az I. fejezet feladatai közül kitűnően bevált a következő típus:

1848-nak melyik a természetes számok közül a két szomszédja? A két páros szomszédja? A két tízes szomszédja? A két százas szomszédja? A két ezres szomszédja?

Az ilyen feladatok után a kerekítés már „magától ment”, csak a lefelé és felfelé szavak bekapcsolása jelentett valami kis újat. Az ilyen módon való tanítás megfelel annak az átlagos törekvésünknek, hogy a matematikát ne szabálygyűjteménynek tekintsük, a matematikai problémák, feladatok megoldása gondolkodás útján történjék, nem pedig szabályok alkalmazása után. Amikor ugyanis a 43 879-et 44 000-re kerekítjük, akkor a közelebbi ezres szomszédjával helyettesítjük. Az, hogy a 8-as szám nagyobb az 5-nél, csak külső jele annak a ténynek, hogy a 44 000 közelebb áll hozzá, mint a 43 000.

Szükséges ezen kívül a kerekítésnél a közelítő egyenlőség jelének ismertetése, amiről a tervek készítésekor elfeledkeztünk.

4. Az időmérés egységét indoklás nélkül adtuk meg, s a tanítást a Budapest—Szolnok vasúti menetrend adatainak vizsgálatával kezdtük. Ez az eljárás nem bizonyult célszerűnek, éreztük az indoklás hiányát, menet közben kellett pótolnunk. A menetrend vizsgálatát — tapasztalatunk szerint — célszerűbb lett volna a tárgyalás végére hagyni, s a megtanult időmértékek alkalmazására felhasználni. Ebben az esetben ugyanis a mellékes tényezők (távolságok, gyors és sebesvonatok más jelölése, több vonat, kísérő megjegyzések, csatlakozások) zavaró hatása jobban kiküszöbölhető lett volna.

5. A műveletek ellenőrzése során kiderült, hogy az összeadást kivonással, a szorzást osztással ellenőrizni nem célszerű. (Nem is alkalmazzák a gyakorlatban.) Helyesebb, ha csak az inverz műveleteket ellenőrizzük a direkt műveletekkel, a direkt műveletek ellenőrzése pedig a tagok ill. tényezők felcserélésével történik. Az ellenőrzés összes lehetőségének kihasználására való törekvés a közepeseket is megzavarta, hiszen a homogén elemek időben közeli megjelenése a tudatban a Ranschburg féle gátláshoz vezethet. (L. Menscsinszkaja kísérleteit.)

6. A II/11. fejezet (Műveletek összeggel, különbséggel, szorzattal) megírásakor túlságosan körülményesek voltunk, a szöveget menet közben egyszerűsíteniünk kellett.

Szükségesnek tartjuk a kísérlet eredményéről való beszámolóhoz hozzáfűzni még azt a néhány gondolatot, amelyek mintegy melléktermékei kísérletünknek; nem tartoznak szorosan a célunkhoz, az eredményt nem befolyásolják, de a természetes számok tanítása terén figyelemre méltóak.

1. Az írásbeli kivonás felújításánál nem vettük újra a tízes kör átlépésének magyarázatát:

47 118

— 26 545 (A kisebbítendőhöz adunk 10 tízest, a kivonandóhoz 1 százast, majd analóg magyarázat a másik körátlépésénél.) Akár a hagyományos tárgyalási mód mellett maradunk, akár alkalmazzuk a mi új felosztásunkat és csoportosításunkat, tapasztalati alapon el kell dönteni azt a kérdést, hogy a magyarázatnak a tankönyvben

szerepelnie kell-e vagy a tanár oldja meg a kérdést órán magyarázattal. Mi az utóbbi felé hajlunk.

2. A többjegyű szorzóval való szorzásnál kezddhetjük a szorzást az egyesekkel is, a legmagasabb helyi értékű számmal is.

$786 \cdot 228$	$786 \cdot 228$
<u>6288</u>	<u>1572</u>
1572	1572
<u>1572</u>	<u>6288</u>
179208	179208

Matematikai szempontból egyik eljárás ellen sem merül fel semmi kifogás, módszertani szempontból is hiba volna a kettő közül bármelyiket is „betiltani”. A formai tényezők azonban a legmagasabb helyi értékű számmal való szorzást előnyösebbé teszik, s tapasztalatunk szerint ezeknél kevesebb is a számolástechnikai hiba. A fenti példákon is látszik, de ha a szorzó nem három jegyű, hanem ennél több jegyű, akkor még feltűnőbb, hogy a leírt művelet az első esetben egy ferdeszögű általános paralelogrammába foglalható be, az utóbbi esetben pedig egy téglalapba. Az egymás alá írás is nehezebb, ha az egyesekkel kezdjük a szorzást, az írás iránya is a megszokással ellentétben jobbról balra halad. Annak hangsúlyozásával, hogy alapvető elvi okokból szó sem lehet arról, hogy csak az egyik „irányt” tanítsuk, a numerikus hibák csökkentése érdekében célszerűnek látszik a második eljárás előnyben részesítése.

3. A szóbeli osztásnál nehéznek bizonyult az osztó szétbontása a következőképpen:  $441:3=?$   $300:3=$   $120:3=$   $21:3=$  . Helyesebb lett volna ugyanazt a logikai utat követni, amelyet az írásbeli osztásnál végeztünk. Ugyancsak nem bizonyult célszerűnek az az eljárás, amikor a kerek számmal való szorzásnál először 10 hatványával szoroztunk.  $3124 \cdot 2000$  szorzásnál a  $3\ 124\ 000 \cdot 2$   $6\ 248\ 000$  út helyett helyesebb a  $6248 \cdot 1000 = 6\ 248\ 000$  út követése.

4. Feladataink között sok volt a mezőgazdasági, kertészeti, stb. jellegű, s kevés a technikai vonatkozású.

Kísérletünk végeredményben határozottan igazolta eredeti elgondolásunkat: az V. osztályban a természetes számok tanításánál a párhuzamos tanítás nemcsak lehetséges, de eredményes is, az ilyen tárgyalásmódból semmi kár sem származik, előny viszont annál több. Természetesen egyetlen kísérlet nem döntő. Mi a saját munkánkat ezzel a kísérlettel befejezettnek tekintjük, s eredményünk nyilvánosságra hozatalával az a célunk, hogy mind a módszertan fejlesztésével hivatalból foglalkozó kartársak, mind a mindennapi munkájuk mellett kísérletezésre kedvet érő, jobb módszerek után kutató kartársak figyelmét felhívjuk ennek a csoportosításnak a lehetőségére és általunk előnyösnek tapasztalt voltára.





## Az élővilág című tantárgy élő szemléltetésének megvalósítása gyakorló kert és élősarok segítségével az 5. és 6. osztályban

Az ismeretszerzés folyamatában a tanárnak fontos szerepe és felelőssége van abban, hogy az ismereteket milyen mélységben sajátítják el a tanulók. Ezt segíti a szemléletesebb oktatás, az aktivizálás, a tanulók fokozott önálló gondolkodása, a sikerélmények stb.

A legújabb tanterv feladatai között ott szerepel a sokoldalú szemléltetés között az *élő tömeges szemléltetés* megvalósítása is.

Az élő szemléltetést nem helyettesítheti semmiféle felszerelés. A kísérletek csak részben tudják érzékelteni az igen bonyolult élőlény felépítését és működését.

1. *Iskolakert (gyakorlókert) tervezése és megvalósítása.* A kert közel legyen az iskolához. A terület talaja a tájjellegnek megfelelő, jó erőben levő legyen. Kút, vagy öntözőberendezés (esetleg vízvezeték) nem hiányozhat. Vízátroló kád, vagy medence is elegendő felszerelés, szerszám álljon rendelkezésre. A kéziszerszámok egy munkacsapatnak megfelelő mennyiségben legyenek, hogy mindenkit foglalkoztatni lehessen egy órán belül.

A növények termesztéséhez legjobb a mikroparcellás beosztás. A mikroparcellákba tervezett kísérleti növények az élővilág tantárgy tantervi anyagához is igazodjanak. Tantervi feladat, hogy „egészítse ki a gyakorlati foglalkozás keretében szerzett ismereteket és jártasságokat a munka tudatos elvégzésében.” A tanulók tudják, hogy egy növény hány szikú, hány laki, hány ivarú, hány éves stb. Az is fontos, hogy ismerjék a növény termesztését, kártevőit és az ellenük való védekezést, valamint a növény felhasználását, esetleg feldolgozását.

Az iskolakert oktatási célja mellett a nevelési vonatkozások is felmérhetetlenül nagyok:

- Kollektív szellem alakul ki, erősödik az osztályközösség.
- Nő az egyéni felelősség (parcella, csoportfelelős).
- Önállóságra tesznek szert a tanulók az ismeretszerzés és a munkavégzés területén.
- A megfigyelő és kutató szellem ápolása előtérbe kerül.
- A természet vizsgálata érdeklődésüket ébren tartja és kielégíti.
- A munka gyönyörét élvezi a tanuló.

A kertnek a helysége nézve is nagy a kisugárzó ereje. A szülők érdeklődését összekötjük a tanuló munkáján keresztül az iskolával. Példát látnak a szülők az ízléses, gyommentes, kert művelésére.

Mielőtt rátérnénk az iskolakertben megvalósítandó feladatokra, nézzük meg, hogy az általános iskola 5–6. osztályában a tanult növény és állatfajok hogyan oszlanak meg az egyes időszakokban?

Növények:	Lágyszárúak		Cserjék		Fák		Összesen	
	5. o.	6. o.	5. o.	6. o.	5. o.	6. o.	5. o.	6. o.
Ősszel	19	11	1	3	9	5	29	19
Télen	—	—	—	—	—	—	—	—
Tavasszal	3	28	—	—	—	2	3	30
Összesen	22	39	1	3	9	7	32	49

*Allatok:*

	5. oszt.	6. oszt.	Összesen
Őszel	—	7	7
Téli	18	33	51
Tavasszal	5	26	31
Összesen:	23	66	89

Összesen: 170 élőlény (81+89)

A fenti két táblázatból megállapítható, hogy a téli időszakban nem foglalkozunk növénytani anyaggal. Télen főleg az állatokról tanulnak a tanulók. A növények tanítása tehát a vegetációs időszakhoz alkalmazkodik, míg az állatok tanításában nem kötött az időszak. A nagyobb állatokat élve nem szemléltethetjük az órán, viszont az apróbbakat bevihetjük az órára (részben élve, részben preparálva).

Az alábbiakban az élővilág 5. és 6. osztályos anyagát csoportosítsuk a szemléltetés szempontjából. Minden élőt részletesen csak egyszer szemléltetünk. Egy-egy objektumot több helyre is be lehetne sorolni, mivel képen, rajzban, életközösségben, természetben stb. is megtekinthetjük. A sokoldalú szemléltetés elve alapján megelőző, esetleg utólagos bizonyító jelleggel is szemléltethetjük a tanítási anyag oktatásában. Pl. az órára tömegesen bevittük a cserebogarat és minden tanuló kezébe adtuk. Ha ásózás közben találunk a tanulók pajort, vagy bábót, felidézünk a teljes átalakulást és a bábót élőben szemléltetjük minden tanulóval. Ha nincs lárvá vagy báb elégendő példányban. Képen nagyítva is bemutatathatjuk az utóbbiakat a tantermi órán. Megtörténik az az eset is, hogy a mocsári gólyahírt a tanmenetben ütemezett időpontban tanítjuk, de ha a tavasz 2–3 hetet késik, csak preparált példányon mutathatjuk be az órán.

Utólagosan a helyszínen begyűjtött példányon, vagy az élősarokba helyezve fel-elevenítjük a tanultakat.

Minden egyedet a legtipikusabb csoportba soroljuk.

1. Kép útján és preparátum (herbárium, rovargyűjtemény, kitömött példány, szárított és nedves készítmény stb.) útján szemléltethető.

	5. oszt.	6. oszt.	Összesen
Növények	—	11	11
Állatok	1	49	50

2. Tanítási órára bevihető (néhány példány, vagy tömegesen) élve.

Növények	—	10	10
Állatok	5	9	14

3. Életközösségben (természetben, tanulmányi séta és kirándulás alkalmával, otthon) meg-szemléltethető.

Növények	—	19	19
Állatok	11	—	11

4. Mikroszkóppal vizsgálható

Növények	1 (élesztőgomba)	1 (moszat)	2
Állatok	—	1 (papucs-állatka)	1

5. Élősarokban tartósan megfigyelhető

Növények	—	2 (békalencse, hínár)	2
Állatok	—	6 (hangya, rák orvosi pióca, ponty, kecske-béka, vízisikló)	6

## 6. Kis-állattenyésztő istállóban megtekinthető

Állatok

6 (házinyúl, házigalamb,  
házityúk, házikacsa,  
házilúd, háziméh)

## 7. Iskolakertben szemléltethető növények

Növények

32

6

(petúnia, paradicsom,  
paprika, tök, sárgadinnye,  
görögdinnye, uborka, fejeskáposzta,  
vöröskáposzta, karalábé,  
kelkáposzta, bimbóskel,  
karfiol, sárgarépa, petre-  
zselyem, zeller, kapor, vörös-  
hagyma, fokhagyma, tulipán,  
borsó, bab, szőlő, szilvafa,  
őszibarack, cseresznye, meggy,  
mandula, diófa, almafa,  
körtefa, birs.)

(kukorica,  
napraforgó,  
burgonya,  
cukorrépa  
kender, len)

Az élő szemléltetés megvalósítása szempontjából a 4., 5., 6., 7. csoportosítás a legfontosabb. A 170 élőlény közül 44 egyed (38 növény és 6 állat) mutatható meg a tanulóknak élő formában az anyaggal párhuzamosan.

A kert tervezésénél arra kell ügyelni, hogy a kísérletekhez olyan növényeket állítsunk be, melyek egyben a gyakorlati munkát, a kísérletet és az élő tömeges szemléltetést egyaránt biztosítják. A fenti növények tervezése mellett a gyakorló kert egyik sarkába, vagy mikroparcellába betelepíthetünk olyan növényeket is, melyek, mint gyomnövények nem találhatók a kertben (hagymás és évelőnövények) vagy más tájak jellemző növényei, de az általános iskolában tanítjuk.

Helyes, ha más környezetben élő (homoki, vízi, vízparti őrdf, sziklakerti stb.) növényeket is telepítünk kertünkbe, mivel azokról az általános iskolában nemcsak a biológiai órákon, hanem pl. a földrajz, mezőgazdaságtan órán is szó esik.

A növényeket, állatokat hosszabb megfigyelés érdekében az élősarokba, a kiállítószekrénybe is elhelyezzük. A helyes és tartós megfigyelésre is szoktatni kell a tanulókat. Nem kell minden látható, elvégezhető, tanulmányozható ismeretre felhívni a figyelmüket. Pl. a helytelenül elültetett hagyma nem fog kibújni. Az ok felkutatását közösen végezzük el. Azokra lehetőleg maguk jöjjenek rá. Készítsünk a tanulókkal hollandi ágyakat is, melyeket a palántanevelés mellett egyéb növény termesztésre is be tudunk állítani.

Tekintsük meg a következőkben a gyakorló iskolánk gyakorlati foglalkozás (mezőgazdasági) tervezetét. A tervezésből megállapítható, hogy a gyakorló kertben az élővilág 5–6. osztályos anyagához a növények 90%-át tudjuk termesztetni, melyeket az élő tömeges szemléltetésre is felhasználunk. A terv összeállításában nehézséget okozott a kis terület. ( $1260 \text{ m}^2 = 350 \text{ öl}$ ) Ilyen területen minden követelménynek természetesen nem tudunk megfelelni. A kertben előzőleg gyümölcsfa is volt, mely a mikroparcellás beosztást is megszabta. Az esztétikai nevelés érdekében az utak szélét szegélyvirágok díszítik (petúnia, tulipán), melyeket az oktató munkánkban is fel tudunk használni.

A tervezet nem tartalmazza az 5. és 6. osztályos anyag iskolakertben megsemlélhető növényei közül az alábbiakat:

- tök, sárgadinnye, görögdinnye, uborka,
- vöröskáposzta, kelkáposzta, bimbóskel, karfiol,
- zeller, kapor,
- vöröshagyma, fokhagyma,
- mandula, diófa, körtefa, birs.

Kisállattenyésztő épület		Kifutó	Kamra	
P i h e n ő				
Szőlő (huzalos)			Szőlő (karós)	meleg- ágy
köszméte			ribizli	
málna (huzalos)			málna (karós)	
szamóca, 1 éves			szamóca, 2 éves	
Évelő zöldségek			paprika	
petrezselyem				
sárgarépa			paradicsom (karós)	
			paradicsom (törpe)	
			retek, saláta	
			borsó	
korai káposzta	korai karalábé		borsó	bab (karós)
Mg-i növények mikroparcellái:				
burgonya kukorica napraforgó cukorrépa kender, len lucerna lóhere	gabona-félék.	bab (bokor)		

bejárat

----- virágszegély  
gyümölcsfa

A fenti 16 növényből a zöldséges kert növényeit mikroparcellákba beállíthatjuk, pl. az egyik babszomszéd helyén. A gyümölcsfákat, otthon, vagy kirándulás alkalmával figyelhetik meg a tanulók.

Összehasonlításként tekintsük meg egy másik gyakorlókert tervezetét a Nyíregyházi I. sz. iskola gyakorlati foglalkozások (mezőgazdasági) tantárgyat tanító tanárától. Terület: 800 négyszögöl.

őszi kalászosok	10 nő.
hajtatott burgonya	20 nő.
csemegekukorica	20 nő.
őszi saláta (paprika, paradicsom)	30 nő.
dughagyma	VÍZT.
(káposzta, karalábé)	30 nő.
cékla	30 nő.
petrezselyem	30 nő.
sárgarépa	30 nő.
mák (téli saláta)	30 nő.
szamóca	60 nő.
lucerna, lóhere	60 nő.
évelő zöldségfélék	

	(komposzt)
bogyósok málna, ribizke, pöszméte	60 nő.
faiskola szőlő dugványiskola	30 nő.
kút	
melegágyak	20 nő.
szőlő csemegefajták	120 nő.
gyümölcsfák (alma, körte, barack)	120 nő.
évelő dísznövények	

Az előbbi gyakorlókert tervéből is megállapítható, hogy az általános iskola élővilág tanítási anyagával igen szoros kapcsolatot tart és így mód van arra, hogy ebben az iskolában is a tanítási anyaghoz maximálisan biztosítsák a szemléltető anyagot.

## 2. Kisállattenyésztő istállók létesítése és működtetése

Az istálló elkészítését gondos tervezés előzze meg. A tervezéshez beruházásra is szükség van. A kisállattenyésztő istállókban az alábbi állatokat helyezhetjük el:

- házigalamb dúcokban,
- házinyúl és házityúk ketrecekben,
- házikacsa és házilúd tartása bő víz, tó közelében.

Az állatok tenyésztése szaporulat és trágyaszerzés, valamint tanulmányozás szempontjából is fontos.

A kisállattenyésztő épülethez megfelelő takarmányosról is gondoskodni kell. Amennyiben a költségvetés megengedi és pinchelyiséget is létesítünk, a szakkör keretében gombatenyésztet is létesíthetünk.

## 3. Élősarok, kiállító szekrény, kiállító polc létesítése és működtetése

Itt helyezzük el a tanítási anyaggal kapcsolatosan beállított élettani kísérleteket, a mikroszkópi megfigyelésre szánt élőlényeket (moszatok, papucsállatkák), a viruló növényeket. Akvaterráriumban helyezzük el a vízisiklór, melynek táplálkozását, vedlését és szaporodását figyelhetik meg a tanulók.

Ahol nem rendelkeznek megfelelő kiállító szekrénnel, ott szemmagasságban falra szerelt kiállító polcra tesszük a demonstrációs anyagot, szellős, könnyen kezelhető, szemléltető, dekoratív. A hangyákat insectáriumban tenyészük és figyeltessük meg

a tanulókkal. A tanterem ablakába beépítve üveg alatt elhelyezhetjük a méhkaptárat is szabadba irányuló röpnylással.

Az élő tömeges szemléltetés megvalósítására mozgósítani kell a tanulókat is. Kutató, bűvárkodó, megfigyelő feladatokkal a természettudományos oktatást komplexebbé, experimentálisabbá, életszerűbbé tudjuk tenni. A tanulók önállóságának, közösségi nevelésének érdekében is igen nagy lépést tehetünk előre. A tanár a munka végzésében közelebből ismeri meg a tanulókat, mint a tanteremben.

Az egyes állatok kezelését, gondozását önként jelentkező kisebb csoportokkal, vagy egyénekkkel végeztetjük, akik beszámolnak társaiknak is a megfigyelésekről. A mikroparcellákban gondozott növények munkálatait is folyamatosan ellenőrizzük, mely a munkára és a rendszeretetre való nevelés egyik eszköze. A tanulók bátrabban birkóznak meg az otthoni és az élet adta más területeken jelentkező feladatokkal. A végzett munkálatokon keresztül betekintést nyernek az életfolyamatokba, a termelőmunkába és ezen keresztül még jobban meg fogják becsülni a fizikai munkát. A szellemi munka közben, vagy után felüdülést jelent az ember számára a fizikai munka. Vonjuk be tanulóinkat a munkák végzésébe akkor is, ha udvart, utcarészt, vagy teret parkosítunk.

Ha a munkában részt vesznek, még jobban fognak őrködni a szemet gyönyörködtető növényekben, virágokban.



DR. VÁRKONYI NÁNDOR  
Szeged, Tanárképző Főiskola

## Üzemlátogatások a hetedik osztályban

A gyakorlati foglalkozás Tanterve a hetedik osztályban évi hat órában szabja meg a kötelező üzemlátogatások időtartamát. Nagyon lényeges tennivaló ennek a feladatsornak helyes, célszerű teljesítése. Az alábbiakban erre szeretnénk néhány mintát bemutatni.

### 31. foglalkozás

*Faipari üzemlátogatás*

#### *A foglalkozás feladatai:*

- a) A furnér és rétegelt lemez gyártásának megtekintése.
- b) A gépi munka összehasonlítása a kézi műveléssel.
- c) A dolgozók egészségvédelme.
- d) Közösségi szellem az üzemben belül.

A foglalkozás előkészítése még a látogatást megelőző héten kezdődik. Megbeszéljük utunk közvetlen célját. Az előző két tanévben sokszor dolgoztunk rétegelt lemezzel, most soron követjük majd a gyártás folyamatát. Tanulmányainkból ismerjük a lényeges lépéseket: furnérgyártás, lemezkészítés, de ezúttal kissé közelebből kívánunk szemlélődni az egész termelési folyamatot és néhány kiragadott gépet illetően.

A gyári sétát felhasználjuk annak megfigyelésére, hogy milyen intézkedések történnek a dolgozók egészségvédelme érdekében? Gondunk lesz végül arra is, hogy a dolgozó kollektíva tagjainak magatartását figyeljük a közösségen belül.

Az üzemlátogatást magunk vezetjük. Nem baj, ha egy-egy részprobléma megtárgyalásánál igénybe vesszük a gyár szakembereit is, de a séta irányítását nem szabad kiengedni kezünk közül.

A látogatás első mozzanata az üzemben folyó termelési tevékenység nagy vonalakban való áttekintése.

A gyár furnér és rétegelt lemez előállításával foglalkozik. Termékeit az alábbi lépésekben munkálja meg:

1. A kitermelt rönkök hidrotermikus kezelése.
2. A kéregtelenítés lebonyolítása.
3. A rönkök előkészítése a konkrét furnéralakító műveletekhez.
4. Furnérkészítés hasítással, hámozással vagy fűrészeléssel.
5. Ollózás, szárítás, válogatás.
6. Javítás, toldás.
7. A furnérok összeforgatása.
8. Enyvfelhordás.
9. Rétegek összeállítása.
10. Préselés.
11. Javítás, osztályozás.
12. Raktározás.

A felsorolásból azonnal kitűnik, hogy az első hat lépés a furnérok előállítására vonatkozik, míg a többi a rétegelt lemezek gyártását részletezi. Ennél a mozzanatnál helyes, ha megemlítjük, hogy a furnér készítésének fűrészeléssel történő megoldása hazánkban nem szokásos. Fában gazdag országok mindhárom gyártástechnológiát egyaránt alkalmazzák.

A bevezető beszélgetésben világossá vált tehát az üzem termelési profilja. A következő feladat, hogy végighaladva a gyár területén, részleteiben is szemléljük az egyes folyamatokat.

Az előkészítő műveletek megtekintése után a tulajdonképpeni furnéralakításnak szenteltünk nagyobb figyelmet. A hámozó- és hasítógépek működését szemlélve látjuk a gondosan kialakított védőberendezéseket, melyeknek rendeltetése a dolgozó ember testi épségének biztosítása. Köztudomású, hogy a faipari szerszámgépek nagyon veszélyes eszközök, nem véletlen tehát a fokozott védekezés a balesetek ellen. A kész, de még szabálytalan alakú furnérok különböző célgépek segítségével vágják a szükséges méretekre. Egy ilyen gépnél megállunk, hogy kissé közelebből szemügyre vehessük. E gép neve: mechanikus működtetésű *szalagdaraboló*. Feladata a szabálytalan lapokból szabályos, párhuzamos furnércsíkokat vágni. A feldolgozás szempontjából igen fontos mozzanata ez a termelésnek. A szabályos csíkokat újabb gépegységek összeragasztják, hogy a megfelelő nagyságúra alakított lapok részt vehessenek a feldolgozás további lépéseiben. A *furnér él-ragasztó gépnél* ezt a munkát szemlélhetjük. Hamarosan érthetővé lesz a műveletsor: a két összeragasztandó furnérélet a gép először átlapolásra előkészíti, majd hőközlés mellett műanyaggal összeragasztja. Az eredmény: pillanatok alatt elkészülő tökéletes körés.

Sétánk következő állomása egy ugyancsak szellemes megoldású szerkezet: a *furnér-foltozó gép*. Az eddig látottakból nyilvánvaló, hogy a hasított, vagy hámozott furnéranyag sem mentes a hibáktól. Görcsök, repedések, esetleg egyéb természetű hibák rontják felületének folytonosságát. Ezekkel a hiányosságokkal valamit tenni kell. Ezt a feladatot oldja meg az előbb említett gépezet. A hibás részeket megfelelő átmérőjű furatok készítésével eltünteti és a szabályos lyukakat befoltozza. Az ilyen eljárással kijavított felületek már minden további feldolgozásra alkalmassá válnak.

A szerszámgépek hosszú sorából még egyet nézünk meg működés közben: a *fűthető, hidraulikus présgépet*. Kész lemezek szorítására alkalmas szerkezet, melyet természetesen a faipar más területén is előszeretettel alkalmaznak. Lényege: nagy felületnyomásra képes gép. Többemeletes megoldásban készül. A szárítandó és préselendő lemezeket a fűthető acéllapok közé kell helyezni és a nagy nyomás és hőközlés ered-

ményeként vastagságtól függően, de feltétlenül percek alatt elkészülnek. Hagyományos eljárás esetén ugyanez a folyamat napokat venne igénybe.

Gyári tanulmányutunk végére értünk. Tanulóink figyelmét menet közben is irányítottuk. Várjuk a következő foglalkozást, amikor az üzemlátogatás benyomásairól beszámolnak a megbeszéltek szerint.

### 32. foglalkozás

### Fémipari üzemlátogatás

#### A foglalkozás feladatai:

- a) A fémforgácsolás gépi művelése: köszörülés.
- b) A kézforgácsoló folyamatok összehasonlítása a gépekkel.
- c) A gépek alkalmazásának jelentősége a társadalom szempontjából.

A fémipari anyagmegmunkálás tantervi feladatait megvalósítottuk. A következő tennivaló a nagyüzemi kapcsolatok létrehozása: a kézi megmunkálás mellett a gépi művelés mozzanatait legalábbis részben bemutatni.

Ennek a célnak elérése érdekében két üzemlátogatást szervezünk. Az első a *köszörülés* megvalósítását kívánja majd érzékeltetni a tanulókkal. A második a fémforgácsolás más nagy területére látogat: az *esztergálás* tudományába nyújt betekintést.

A közvetlen és távolabbi program meghatározása után az előkészítő negyed óra alatt elmondjuk az osztálynak látogatásunk szempontjait. Először is az iskolában megismert kézi forgácsolási folyamatokon kívül (fűrészelés, reszelés, fúrás, csiszolás) megvizsgáljuk a gépi forgácsolás egyik sokat alkalmazott fajtájának, a köszörülésnek különböző módszereit. Összehasonlítjuk a kétféle eljárás eredményeit, egyéni és társadalmi szempontból. Mérlegeljük a két megoldást műszaki vonatkozásban is. Szólunk az üzem területén annyira fontos óvatos közlekedésről. Figyelmeztetjük tanulóinkat a folyamatos munka szükségességére, vagyis arra, hogy jelenlétükkel a lehető legkevesebb zavart okozzanak. Felesleges kérdésekkel, beszéddel ne tartsuk fel a gépeket kezelő dolgozókat, mert a figyelem-elvonás az ilyen területen könnyen balesetet okozhat! Üzemünk egy *kéziszerszámgyár* lesz, amelyben a fémmegmunkálás úgyszólván minden mozzanatával foglalkoznak.

A látogatás kezdetén elmondjuk, hogy az üzem olyan kéziszerszámok gyártásával foglalkozik, amilyeneket az iskolában is használunk. A kialakítás első mozzanata az öntés. Az elemeket azonban az ily módon nyert nem szabályos formájukban felhasználni nem lehet, ezért szükség van a felesleges rétegek forgácsolás útján történő eltávolítására. A forgácsolás sok fajtája közül ezt a feladatot a köszörülés segítségével oldjuk meg. Ugyanerre az eredményre juthatnánk, ha reszelővel fognánk munkához. Miért választjuk a gépi művelési módot? Gyorsabb, pontosabb. De *nem egyfajta* gépet használunk a termelés során. Célgépeket építünk, amelyek *egy-egy feladatsor* végzésére különösen alkalmasak.

Az általános bevezetést néhány gép aprólékosabb vizsgálata követi. Gyakran sokféle feladat végzésére állítják be az *egyetemes köszörülő gépet*. Előnye, hogy a hengeres paláستfelületen kívül a rajta található segédberendezésekkel furatok köszörülésére, meredek kúpfelületek megmunkálására is alkalmas.

A melléte dolgozó *sík-köszörűgép* a korong-asztalos szerszámok csoportjába tartozik. A korongorsó vízszintes tengelyű, az asztalmagasság állítható. Sokféle művelet elvégzésére használható. E gép rokona a *függőleges tengelyű kör-asztalos köszörű*, amelynél a körasztal általában csak forgómozgást tud végezni. Különleges megmunkálásokra építették a *kétorsós síkköszörűgépet*. Általában ágyvezetékek készítésénél veszik igénybe. Felfogó asztala nem mozdítható, a köszörűfejek mozgó korong-szuperton rögzítettek.



Mai vizsgálódásunk utolsó darabja a különleges köszörűk családjába tartozó *szeleptányér köszörű*. Termelés szempontjából igen nagy előnye, hogy a felfogott darabot egyszerre megmunkálja. Két vagy három befogás esetén a munkaidő többszörösére növekedne és a költségeket nagyon megemelné.

Menet közben az előkészítésen elhangzott feladatokat megvalósíthatjuk. Összehasonlítást teszünk a kézi művelési mód és a gépi között. Nyilvánvaló, hogy a mérleg gyorsaság, időmegtakarítás vonatkozásában a gépek javára billen. De nemcsak ezt állapítjuk meg. Figyelemmel vagyunk a végzett munka minőségére is. A szerszámgéppel teljesített tevékenység eredménye műszaki szempontból értékesebb. Ezek szerint a gépesítés, a termelő tevékenységben a szerszámgépek alkalmazása mind az egyén, mind a társadalom szempontjából előnyös. Az egyén a többtermelés eredményeként többet tud keresni, a társadalom pedig a több jó birtokában előnyösebb helyzetbe kerül.

A gyárlátogatásnak azonban nem csupán ennyi az eredménye. A dolgozó embereket figyelve tanulóink tapasztalhatták a közösségi szellem gyakorlati megvalósítását az életben. A több-kevesebb veszéllyel munkálkodó emberek egy kicsit közelebb kerülnek egymáshoz. Segítőkészek, megértőek, összetartanak. Ha elromlik egy gép, ha valamelyik társuk megbetegszik, ha egyik előre nem látott akadály jelentkezik, a termelés folyamatában — azonnal készek a több-teher vállalására. Társukért, a közösségért egyaránt. Érdekes jelenségek, vagy inkább értékes dolgok ezek! Érdemes ezeken elgondolkodni és egy kicsit készülni is arra, hogy egyszer mi is képesek legyünk ennyire *emberek* lenni!

A mai üzemlátogatás ezzel véget ért. A következő alkalommal ugyanebben a gyárban az esztergálás műveletsőrait fogjuk majd szemügyre venni.

### 33. foglalkozás

### Fémipari üzemlátogatás

#### *A foglalkozás feladatai:*

- a) Az esztergálás folyamatának megfigyelése.
- b) A pályaválasztás gondolatának felvetése.
- c) Jó eredményt csak jó szerszámgépekkel lehet elérni!

A gyárlátogatás második részében a fémforgácsolás műveletének ugyancsak gépi megoldásával: az esztergálással ismerkedünk. Ennek a nagyon komoly és kedvelt szakágnak a bemutatásánál nem árt, ha kissé részletesebb megbeszéléseket tartunk. Nem véletlenül. Egy helyesen irányított üzemszemle könnyen lehet elhatározó jelentőségű egy-egy tanítványunk életében. A hetedik osztályok tanulói a pályaválasztás gondolatával kell hogy foglalkozzanak. Éppen ezért helyes dolog az ilyen alkalmakat megfelelő módon gondolatébresztőnek is szánni! Utunk első állomása — az előzőkhöz hasonlóan — az esztergálásról, mint fémmegmunkáló szakmáról néhány szót mondani.

A fő feladat különféle szabályos idomok (hengeres, gömbszerű, köralakú) gép segítségével történő elkészítése. Számos rokon műveletet is el lehet végezni az esztergapadokon, melyeket a feladatoknak megfelelően sokféle kivitelben építenek. Az eltérés a forgácsoló-kés rögzítésének módozataiban, az anyagot befogó fejek helyzetében, a fő és mellékmozgások egymáshoz viszonyított megoldásában van. Az egyes célgépek kialakítását mindig a feladatok határozzák meg. Leggyakrabban látható gép a *csúcseszterga-pad*. A legáltalánosabb feladatok elvégzésére alkalmas. Lássuk kissé közelebbről és soroljuk fel az alkatrészeit. Esztergaág, vagy a pad teste. Az egész mechanizmus összetartó eleme. További elemek: hossz-szán, kereszt-szán, orsó-szekrény, hajtómű, vezérorsó, vonóorsó, szegnyereg. Minden összetevőnek elmondjuk néhány szóval a rendeltetését. Természetesen ezt csak az első gépnél tesszük, hiszen a többiekénél elég az eltérésekre hivatkozni.

További fontos esztergapad fajták: a *fej-eszterga* és a *karusszel-eszterga*. A fej-eszterga nagy sík felületeken végzendő műveletekre alkalmas. Befogófeje arányaihoz mérten igen nagy. A karusszel-padok különleges munkákra használatosak. A befogófej itt vízszintes síkban kialakított és a késtartók függőleges irányban is mozgathatók.

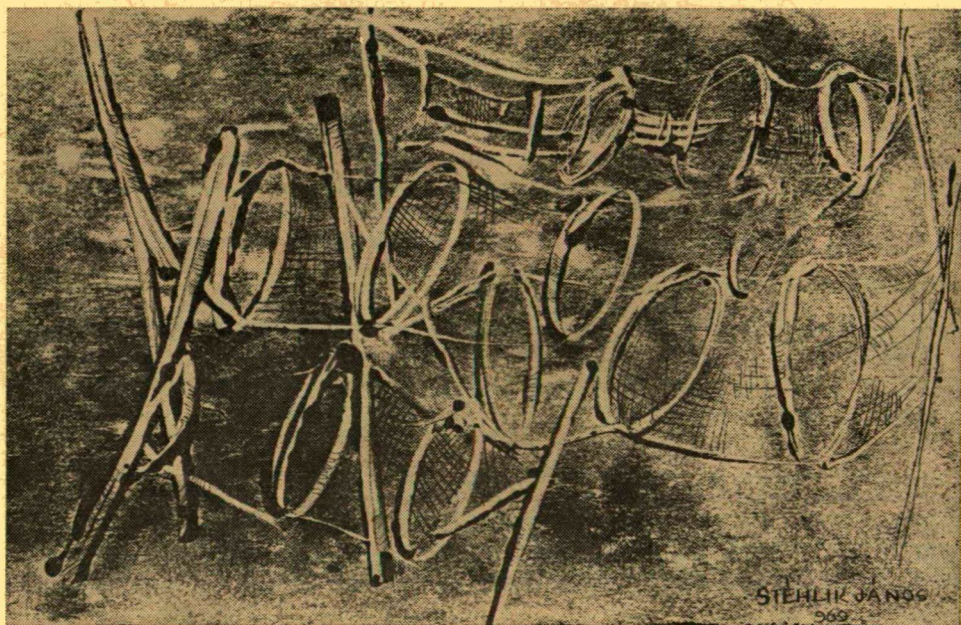
Megjegyzendő, hogy minden esztergagép, nagyon lényeges adata még az úgynevezett *csúcs távolság*, ami milliméterekben megadva a befogható anyag nagyságát fejezi ki.

Az említett gépek továbbfejlesztése, illetve tökéletesítése a *revolver-pad*. Különleges befogófejjel rendelkezik és így ugyanazon a munkadarabon hat művelet elvégzésére is alkalmas. Magától értetődik, hogy tömegtermelés esetén használatos és minden műveltsor végzésére fel kell szerszámozni. Nagyon sok fajtája ismerős. A megvalósítás követelményei szerint más-más felépítésű.

A revolver-padok további tökéletesítése az *automata-eszterga*. Ez a gép a programozásnak megfelelő műveleteket emberi beavatkozás nélkül végzi. Ugyancsak tömegtermelés esetén kifizetődő.

A legismertebb forgácsoló szerszámok vizsgálata közben ráirányítjuk tanulóink figyelmét a karbantartó szakemberek folyamatos munkájára. Nagyobb üzemekben — így ebben is — a termelés folyamatoságáról külön történik gondoskodás. Az esztergakések élet, a gépek olajozottságát (az automatikus megoldások kivételével) az esetleges meghibásodásokat állandóan figyelik, illetve javítják. Ez a körülmény beszédesen bizonyítja: csak jó szerszámokkal, gépekkel lehet eredményes termelő munkát végezni! A róluk való gondoskodás sokszorosan megtérül a termelési folyamatban!

Gyári sétánk befejezését a következő foglalkozáson a látottak és tapasztaltak megbeszélése, kiértékelése követi. E folyamatban a tanulók aktivitása a döntő. Ők mondják el a mondandókat, hogy az új ismeretek rögzítése minél alaposabb lehessen.



## A SORBAN HARMADIKNAK...

Örömmel olvastam volt csoporttársaim írását a Fiatal Nevelők Fóruma rovatban és bennem is feltámadt a közlési vágy, hogy leírjam azt, amit a munkában eltöltött majdnem egy esztendő alatt tapasztaltam.

Társaimhoz hasonlóan magam is matematika—műszaki szakos tanár vagyok. Kisújszálláson tanítok egy most körzetesített iskolában. Ez önmagában igen sok problémát jelent. Mind oktatási, mind nevelési szempontból. Nehéz dolog egy-közösségbe forrasztani az „öslakókat” a most érkezett, kicsit vadóc tanyai gyerekekkel. A gyakorlati foglalkozás tanítása külön gondot jelent, hiszen az új diákok azelőtt ilyen tárgyat nem tanultak. Iskolánkban nyolc éve folyik a munkára nevelés rendszeres formában. A szerzőmellátottság jó. Ennek ellenére szinte megoldhatatlan problémának tűnt év elején a különböző tudásszintű tanulók oktatása. Nehéz, megfeszített munkával azonban úgy érzem sikerült év végére elérni mind elméleti, mind gyakorlati vonalon a tudás-mércék azonosítását. Eleinte természetesen voltak „furcsa” dolgok is: olyan anyagot kellett tanítanom nyolcadikban, amit rendszeres körülmények között egy ötödikesnek is tudnia kell. Olyan munkadarabokat is be kellett iktatnom, amelyek bizonyos mértékig áthidalják az ismeretkülönbségeket. Itt a műszaki szakirodalom volt segítségemre.

Ennek kapcsán tenném meg azt az észrevételemet, hogy a szakkönyvek forgatására az eddiginél nagyobb mértékben érdemes lenne rászoktatni a tanárjelölteket, hogy már a főiskolán megszokják azok használatát. Innen tudunk legkönnyebben jó ötleteket sze-

rezni és biztosítani a gyakorlati foglalkozás tanításának változatosságát. Legjobban elérhető a — tanári kézikönyveken kívül, amelyeket kezdünk lassan „kinőni”, — A Kis Technikus sorozat könyvei. Nagyon ügyesen használható a Csapó—Halász féle Politechnikai Kézikönyv. Nemcsak az anyag-, áru- és gyártásismeret szerepel lapjain, de a tanításra kerülő ismeretanyag szinte teljes egészében.

A főiskolán a — műszaki tanszéken — folyó módszertani gyakorlatokról társaim mindent leírtak. A közvetlen napi munkában tényleg az itt szerzett manuális készségek, s nem utolsósorban az elkészített mintadarábok, óravázlatok segítenek a legjobban. Véleményem szerint is azonban a hetedik-nyolcadikos tantervi anyag feldolgozására több időt kellene fordítani.

Végül még egy gondolatot. Mivel sokan kerülhetnek hozzám hasonló helyzetbe, célszerűnek látnám, már a főiskolán megbeszélni a *műhelytervezés* nem is olyan egyszerű menetét.

A szerszámkarbantartásról még annyit: a szakköri munkatervbe remekül beilleszthető és a gyerekek kellő ráhangolás után szívesen csinálják.

Összegezve eddigi tapasztalataimat: jónak, a napi munkához közelállónak tartom a műszaki tanszéken folyó képzést. Remélem, hogy egy-két kis észrevétellel én is segíthettem, hogy ez a jövőben méginkább így legyen!

B. Kovács István

általános iskolai tanár. Kisújszállás



## A HETI TERV KÉSZÍTÉSÉNEK NÉHÁNY GYAKORLATI PROBLÉMAJA AZ ÖSSZEVONT 1–4. OSZTÁLYÚ TANULÓCSOPORTOKBAN

Az összevont osztályokat tanító nevelők órára való felkészülésének egyik kulcsponjtja a *heti munkaterv* (röviden: heti terv) összeállítása. A jól elkészített heti terv az oktatás-nevelés feltételének döntő tényezője az iskolai munka folyamatában nemcsak a nevelő, hanem a tanuló számára is. Bizonyos vonatkozásban megszabja nemcsak a nevelő, hanem a tanuló otthoni tevékenységét is. A heti terv napokra és órákra bontva megszabja a nevelő és a tanulók részére az oktatás-nevelési feladatokat.

Heti terv készítése 1959-től kötelező az összevont osztályú tanulócsoportokat vezető nevelők részére. Elkészítéséhez a T. ü. 28. r. sz. nyomtatványt kell alkalmazni.

A fennálló rendelkezések szerint az összevont osztályokat tanító nevelőknek nem kell tanmenetet készítenie. A nevelők munkájának megkönnyítésére tanmenetpótló útmutatók készültek, amelyek valamennyi tantárgyból tartalmazzák a közvetlen (K) és önálló (Ö) órák anyagát. Ennek útmutatása alapján valamennyi nevelő köteles saját tanulócsoportja viszonyaihoz alkalmazva legalább egy heti programot előre kidolgozni. Az „útmutatás alapján” tehát azt jelenti, hogy a nevelőknek nem kell feltétlenül mindenben az Útmutató ajánlásait követnie. Az útmutató egy átlagos, mondhatnánk idealizált, egyenletes tempójú osztály K és Ö óráinak anyagát adja. Nem nyújt lehetőséget arra, hogy egy-egy témakört alaposabban is elmélyítsenek a tanulók, ha a betervezett idő alatt nem alakultak ki a szükséges jártasságok vagy készségek. Emellett még számos, más tényező is megköveteli, hogy részleteiben a helyi tervezésnek kell eldöntenie, melyik órán mit, mennyit és hogyan akarunk megvalósítani.

Miben nyújt hát akkor segítséget az Útmutató? Elsősorban a K órák anyagának helyes megválasztásában, mert meghatározza az ismeretanyagban azokat a súlypontosított részeit, amelyet feltétlenül a nevelő közvetlen irányításával kell feldolgozni. Ennek megválasztása tehát nem a nevelőtől függ. Az azonban igen, hogy egy-egy témacsoporton belül a gyakorláshoz, a gyakorlati alkalmazáshoz és ellenőrzéshez milyen példaanyagot, segédanyagot, módszeres eljárást, szemléltető any-

got használ fel. Ez egyben a nevelőnek azt a szabadságát is jelenti, hogy egyéniségének és a tanulók személyiségének, az osztály szellemi kvalitásának megfelelően tervezze meg azokat az órákat, amelyek a K órán megszerzett ismeretek további elmélyítését, gyakorlati alkalmazását vagy ellenőrzését szolgálják.

A heti terv készítését minden év elején az órarend összeállítása előzi meg. Nem mindegy, hogy milyen nehézségi fokú órák követik egymást. A K órákat úgy célszerű elosztani a négy osztály között, hogy egy-egy osztálynak kettőnél több K óra ne kerüljön egy napra se. A nagyobb óraszámmal rendelkező tantárgyakat kétnaponként változtassuk. Pl. a hét napjain sorba: számtan, olvasás, számtan, olvasás... stb. A gyakorlati foglalkozást, testnevelést lehetőleg az utolsó órára tegyük. Főképpen a testnevelés az, amelyik nagy fizikai igénybevételt jelent. Ezt figyelembe véve az Útmutató ajánlotta órarenden változtatást kell eszközölni. Az Ö óráknál arra legyünk tekintettel, hogy azonos tantárgyból ne kerüljön egymás mellé két Ö vagy akár K és Ö óra. Helyes, ha az Útmutatótól eltérően az egész (45 perces) írás-órákat félórákra bontjuk és egyet-egyet fél-fél olvasással, környezetismerettel, nyelvtannal, vagy akár számtannal is párosítunk. Mindez megnöveli a nevelő tervezésre fordított idejét, de azt is figyelembe kell vennünk, hogy a gyermek figyelme 45 perces folytonos írással erősen lecsökken. Tehát mennyiségre és időre kevesebb írásbelit adjunk.

Ha a tanulócsoportnak lehetősége van a televízió vagy a rádió iskolaműsorainak megnézésére, meghallgatására, akkor úgy állítsuk össze az órarendet, hogy az adás napjain az adás időszakára a sugárzott tantárgynak megfelelő Ö vagy K óra essen. Amennyiben a nevelőnek az a szándéka, hogy módszeresen, didaktikailag is be akarja építeni az adást, úgy feltétlenül a K órát iktassa be az adás időpontjára. A nevelő önállósága arra is kiterjedhet, hogy a nem megfelelően összeállított órarendet alkalmanként (óracerével) úgy változtathassa meg egy-egy óra kedvéért, hogy az adással szinkronban legyen. Ugyanez vonatkozik a K vagy Ö óra anyagának megválasztására (előbbrehozatalára, későbbre halasztá-



sára) is, ha erre didaktikailag lehetőségünk van.

Ezt a tényt a tanulók napi munkalapján is meg kell jelölnünk.

Gyakorlati munkámban ezt az alábbi példa szerint valósítom meg.

A heti tervben megjelölöm az időpontot a kiadott műsortájékoztató alapján. Részleteiben csak a feladatlapra szerepel, amennyiben ez Ő órára esik.

#### Rádióhallgatás:

2. osztály, 3. óra: Ő számtan: 34—36-os feladat a kivonás tízesátlépéses gyakorlására. Közben 10 óra 15 perckor kapcsolod be a rádiót, vedd fel a fejhallgatót.

Az énekóra anyaga: . . . . .

Tankönyv: . . . . . old.

Mf.: . . . . . old.

#### Megfigyelési szempontok:

1. . . . .
2. . . . . stb.

#### Tv-óra esetén:

4. osztály, 4. óra: Ő olvasás: 173/1—3. kérdés és feladat. 11.05-kor tv-adás.

Anyag: . . . . .

#### Megfigyelési szempontok:

1. . . . .
2. . . . .

(A szempontokat az anyag jellegétől függően úgy szövegezzük, hogy a válasz szóbeli vagy rajzbeli legyen. Amennyiben a megfigyelési szempontokra írásbeli választ is megkövetelünk, úgy erre külön feladatlapot készítsünk és az adást követően válaszoljanak rá.)

Az előzőekben szó volt a heti terv K anyagának bejegyzéséről. Maga az elnevezés, hogy „heti”, azt feltételezi, hogy a tanítandó anyagot hetenként jegyezzük be az Útmutató, a tankönyvek és a nevelő szándéka szerint. Több éves gyakorlatom alapján nem tartom helyesnek ezt a módszert. Kezdő nevelőnek talán még ajánlatos így terveznie, mert a gyakorlatban nincs teljesen tisztában az egyes anyagrészek, témák, témacsoportok összefüggéseivel és egymásraépültségével. Némi gyakorlat után azonban mindenképpen rá kell jönni arra, hogy ez a fajta tervezés sem a nevelőnek, sem pedig a gyermek mindennapi és hosszú távú munkájának sem válik hasznára. A nevelő részére egy igen nagy, szubjektív hátránya is van: a heti terv hetenkénti készítése időtrábló munka és lelkiismeretes tervezés mellett egész vasárnapunkat rá kell fordítanunk. Emellett egy-egy témakör anyaga annyira szétforgácsolódik, hogy nehéz nyomon követni annak didaktikai vona-

lat. Ugyanez vonatkozik az Ő órák tervezésére is.

A heti terv tervezése legkorszerűbb módjának gyakorlatomban az ún. *tematikus tervezést* tartom. Mi ennek a lényege? Átmenet a heti terv és a tanmenet között. Az előbbinél több, az utóbbinál viszont kevesebb. Azt jelenti, hogy alkalmanként nem a heti óraszámnak megfelelő K és Ő órát tervezünk meg és írjuk be a megfelelő helyre, hanem egy teljes tematikus egységet dolgozunk ki K és Ő órákra bontva. Így előfordulhat, hogy 4—5 hétre előre be kell írunk a K óra anyagát, s jó néhány Ő óra programját is biztosítottuk. Az Ő óra anyagát csak akkor írjuk be a tervezés első fázisával egyidőben, ha az órára új anyag feldolgozását, vagy ennek előkészítéseként anyaggyűjtést, elemzést akarunk végeztetni, vagy pedig összefoglalást, ellenőrzést. Amennyiben gyakorlás, ismétlés stb. a célunk az Ő órával, úgy akkor ezt csak az Ő órát megelőző K óra után jegyezzük be. Miért? Mindennapi munkám során gyakran előfordult, hogy a betervezett gyakorló anyag (akár számtan, nyelvtan vagy írás tekintetében) nem mindig a tényleges szükségletet fedezte.

Például, tanulják a gyermekek az igeikötő helyesírásának három szabályát. A K órák utáni Ő-ra beterveztem az általam legnehezebbnek vélt, a „...ha az igeikötő és az ige között más szó van...” esetet. A K órán azonban kiderült, hogy ezt nagyon jól értik a gyermekek, hanem az ígét közvetlenül megelőző igeikötő egybeírásával nincsenek tisztában olyan szinten, ahogy ezt a tantervi követelmények megszabják. Így tehát az Ő óra gyakorló anyagát újra kell tervezni. Ugyanez természetesen fennállhat más tárgyból is. Tapasztalataim alapján pl. a számtan Ő anyagát mindenképpen a K óra után kell beírni a következő K óráig.

#### A tematikus tervezés egy példája:

Nyelvtan, 4. osztály.

Témakör: A főnév. Rendelkezésre áll: heti 1 K és 2 Ő óra, a témakörre összesen 3 K és 6 Ő.

A heti tervben sorrendben a következőképpen tervezem:

#### 14. hét:

K: A főnév fogalma, fajtái. Tk. 39. o. Mf. 43. o.

Ő: A köznevek. Tk. 39. o. + Mf. 44. o. Hf. Mf. 47/1. gy.

Ő: A tulajdonnevek. Tk. 39. o. + Mf. 45. o.

#### 15. hét:

K: Rokon értelmű főnevek. Tk. 41. o. + Mf. 46. o.

Ö: . . . . .  
Ö: A főnevek többes száma. Tk. 43. o. +  
Mf. 3. o. Hf. Mf. 4. o.

16. hét:

K: A főnév helyesírása. Tk. 45. o. Mf.  
6. o.

Ö: . . . . .

Ö: . . . . .

Az üresen maradt Ö órákra tehát csak akkor tervezzük meg az anyagot, ha a K óra alapján tisztában vagyunk a tanulók megszerzett jártassági vagy készségi fokával a témakör egy részét vagy egészét tekintve az órák helyétől függően. Ennek ismeretében lehet csak tudatos és valóban eredményes tervező munkánk. Ismert anyagot gyakoroltatni — a kevésbé elsajátított rovására —, a nevelő pedagógiai vétkéi közé tartozik. Akkor, amikor azt említettük, hogy a heti terv a nevelő otthoni tevékenységét is megszabja, akkor többek között erre az utólagos, pótervezésre is gondoltunk, amit többnyire a másnapra való felkészülés során konkretizálunk.

Az egyes órák megtervezésével tehát azt is eldöntjük, hogy az ismeretszerzés folyamatában milyen szerepet töltenek be. E tevékenység nagyfokú tudatosságot követel, mert pl. nyelvtan esetében a heti egy K óra semmiképpen nem elegendő arra, hogy valamennyi új ismeretet ezen közvetítsük a tanulók felé. Szükségessé válik, hogy az ismeretszerzés egyes lépéseit a tanulók önállóan járják végig (főképp a tényanyag megismerésében jártassággá, készséggé fejlesztésében) és ennek állandó figyelemmel kísérése nem lehet közömbös sem a nevelő, sem pedig a tanuló számára. Ezért az Ö munkát óra közben is ellenőrizni kell. Az anyag ismeretében ezt napi felkészülésünk során a másik osztály K foglalkozására készült vázlaton is jelezzük magunknak, mintegy emlékeztetőül.

Például a 3. osztály K olvasás órájának első részösszefoglalása után az óraterv szerint az olvasmány utáni 2. kérdésre írásban kell válaszolni a tanulóknak. Ezalatt fokozottabb figyelmet kell fordítani a 4. osztály Ö nyelvtani munkájára. (Bejegyzés: 4. o. nyelvt. ell!) Ugyanakkor ne feledkezzünk meg a „félidőben” az első és második osztály tevékenységének figyelemmel kíséréséről sem. Sőt, ezen belül egy-két tanulót, aki erre rászorul, a rendelkezésünkre álló 3–4 perc alatt konkrét segítségben, további útmutatásban is részesíthetünk. Írásban tehát azt az osztályt, vagy tanulókat rögzítsük, akiknek elsősorban kívánunk majd segítséget adni. A tervezés során minden bizonnyal megtaláljuk azokat az indokokat, amelyek konkrétan teszik döntésünket ebben a kérdésben is.

Általában tapasztalataim alapján az a vé-

leményem, hogy egyes esetekben, amikor az Ö anyaggal az osztály zöme nem tud megbirkózni, rugalmasan kell eljárunk, még a másik osztály K órája néhány percének rovására is. Nem az lesz a hiba, hogy az egyik osztály K óráját csorbítjuk meg néhány perccel, hanem az, ha egy teljes órára semmittevésre kárhoztatjuk a másik osztályt.

A fentiekkel kapcsolatban feltétlenül szükségesnek tartom, hogy óra végén jelöljük meg azokat az Ö órákat, amelyek anyagának feldolgozása (gyakorlása stb.) túl nehéznek, vagy könnyűnek bizonyult. Ezt felhasználva alaposabbá tehetjük következő évi tervünket.

Pl. 4. o. Ö számtan. Megj.: Kevés volt, a megoldások jók. Kiegészítendő az év végi ism. anyagból a 26–27-es feladattal.

Vagy: 4. o. Ö olvasás. Anyag: Amíg a répből cukor lesz. Megj.: A benne szereplő szakmai fogalmakat előbb tisztázni kell! Nehezen feldolgozható, óra végén nem értették.

Ezeket a megjegyzéseket a nevelő egyéni szokásainak megfelelően saját, rövidített jelzéseivel is rögzítheti, hiszen a heti terv nyomtatványon nem áll rendelkezésünkre akkora hely, hogy mindent ilyen bőven jegyezzünk fel.

A heti tervbe az Útmutató és az eddig kialakult gyakorlat alapján a nevelő csak az oktatási anyagot írja be. Pedig ez a gyakorlat semmiképpen nem helyes és nem segíti a pedagógust abban, hogy az oktatási anyaggal, az oktatás folyamatával párhuzamosan a nevelés is olyan tervszerű legyen, mint az ismeretek elsajátíttatása. Miért? Többek között azért, mert az órák zömében (az Ö-ra gondolkunk) a nevelési szándék és a nevelőhatás tudatossága elsikkad. Iskoláinkban a tanulók személyiségének kialakítása, fejlesztése folyik. Az oktatással a személyiségformálásnak csak egyik oldalát végezzük. Teljessé csak a neveléssel válik. Az összevont osztályú tanuló-csoportban pedig különösen szükség van arra, hogy minden órán, így az önálló is legyen nevelés.

Hogyan tervezem, oldom meg ezt a gyakorlatban? A jelenlegi heti terv nyomtatvány egy órára sem biztosít annyi helyet, hogy mindazt az oktatási anyaggal és nevelési feladattal összefüggő teendőt részletesen feljegyezzük, amelyet szükséges lenne rögzítenünk. Bár a K órákra készülő óratervek tartalmazzák, tartalmazhatják mindezeket, az órák zömét kitevő önálló foglalkozások hasonló igényességű megtervezéséről sem mondhatunk le. Általában: az oktatási anyagnak és a nevelési szándéknak a tanuló részéről is tudatossá történő válását tartottam szem előtt, amikor a heti tervet az oktatási és nevelési terv kombinációjává alakítottam át. Így rögzítve egységes folyamatként terveztem, valósítom meg és ellenőrzöm azt a tevékenységet.

amely a tanulócsoporthoz folyik. Alapelve: minden oktatási anyag tartalmaz nevelési anyagot, lehetőséget is, csak meg kell találni benne, vagy hozzá a nevelés egyes területeinek legmegfelelőbb tevékenységi, nevelési motivációt, formát.

A heti terv nevelési vonatkozású anyagának tervezését is két periódusban kell elkészíteni. Gyakorlatban ezt úgy oldom meg, hogy egy-egy osztályra vonatkoztatva (vagy magára az egész tanulócsoportra is lehet), 3–4 hétre nevelési területenként megállapítom azokat a főbb vonásokat, amelyek elmélyítésére, a személyiség további formálására a tantárgyak anyagának és időbeni aktualitásának megfelelően a legfontosabbnak, legelsőbbrendűnek tartok.

Ilyen nevelési-téma tervezés lehet pl. a kulturált magatartás a társadalmi együttélés területein, A Szovjetunió és a szocialista tábor országainak megismerése, megbecsülése, A világ anyagsága és megbecsülése stb. Ezeket az általános nevelési célokat, feladatokat kell aztán hangsúlyozottan megoldani az egyes tanítási órákon úgy, hogy részfeladatokra, tevékenységekre bontjuk őket az egyes órák anyaga adta lehetőségeknek megfelelően.

Például egy-egy órához kapcsoljuk az alábbi nevelési feladatokat:

- Köszöntse tisztelettel a felnőtteket.
- Sajátítsa el a bemutatkozás helyes formáit.
- Étkezésnél legyen figyelmes, kíváncsi jó étvágyat, étkezés után köszönje meg azt.
- (Az otthon és az iskola és a Testünk és ápolása c. témakör egy-egy nevelési feladata a 4. osztályos olvasóórán.)
- Ismerje meg a szovjet zászlót.
- Kozorúzza meg a szovjet hősi emlékművet.
- Érdeklődjék arról, hogy az újjáépítést mennyiben segítette a Szovjetunió (a szovjet katonák lakóhelyén, megyéjében).

(A nép élete régen és ma és az Ünnepeink c. témakör a 4. osztályos olvasás tartárgyánál.)

Ezeket a feladatokat a helyi viszonyoknak, adottságoknak megfelelően konkretizált feladatokká kell átdolgozni úgy, hogy az ne csak elméletieskedő nevelési tényező, hanem cselekedtető, aktív tevékenység legyen. Ezt azonban nem a heti tervben, hanem a K óra vázlatában tervezem, az Ó órákra pedig a tanulók részére naponta készülő munkalapon. (A heti tervben legfeljebb csak jelzem e szándékot a tananyag kapcsán.) A munkalapon nemcsak az oktatási anyag és a nevelési feladat szerepel, hanem az oktatási anyag „tudatosítása” is. Így a tanuló nemcsak mechanikus gyakorlást végez pl. számtanórán, hanem látja annak tartalmi értelmét is.

Például: 4. osztály Ó olvasás: Gyakorlás: Oleg Kosevoj. 44. o. + 4. K. ir.

Feladat: A mondatfajta helyes hangszínezése, a hosszú szavak egybeolvasása, a hosszú magánhangzók helyes időtartamú kiejtése. + Az olvasmány alapján jegyezd meg: Az ifjúság munkáját, harcát a párt irányítja. A vörös zászló a Szovjetunió lobogója. A nagyobbak segítenie kell a kisebbet. (Gondolatban felelj: Neked van-e már példakép?)

3. osztály Ó számtan: Gyakorlás: 65–67. f.

Feladat: Egyessel való szorzás, ha az egyes a szorzó elején van. + Nullával való szorzás, ha a szorzó végén van a nulla. Ismételd át a leírt szabályt és az előző K órán végzett számításokat!

Jegyezd meg: A számtani műveletek elvégzésének szabályai sorrendet szabnak meg. Munkád során igekezz sorrendet tartani.

Ilyen kibővített munkalapot nem feltétlenül szükséges minden napra készíteni. Különösen akkor nem, ha az órák jellege olyan, hogy az előzőkhöz hasonló tevékenységet végeztünk. Viszont elengedhetetlenül fontosnak tartom olvasásból, környezetismeretből és írásból az ilyen rövid útmutatások közlését. Ez csak a 3–4. osztályra vonatkozik. Első osztályban egyáltalán nem (vagy csak szoktatásként májusban néhány alkalommal), második osztályban pedig röviden, csak 1–1 mondatban közöljük a legfontosabbat, mintegy emlékeztetőül, hogy óra alatt állandóan visszatérhessenek a feladat lényegéhez.

Pl. 2. osztály, Ó olvasás: Gyakorlás: A kis-kakas gyémánt félkrajcárja. Olvasás közben figyeld meg a *ts*, *ds*, *tj*, *lj*-s szavakat és ezek betű szerinti írását!

Az ilyen jellegű megoldásokkal feltétlenül elérjük azt a célt, hogy az oktatás és nevelés egysége ne csak a K, hanem az Ó órán is megvalósuljon. Mindez pedig úgy, hogy nemcsak a nevelő tudatos és aktív előkészítő munkája lesz ebben, hanem a tanulók cselekvő, koordinált tevékenysége is, az, amellyel egységes egészé őrözik a személyiségformálás két alapvető, egymástól elválaszthatatlan részét.

Összefoglalva tehát megállapíthatjuk, hogy az összevont osztályú tanulócsoport vezetőjének a tanításra való alapos, mindenre kiterjedő felkészülése elengedhetetlen feltétele mindennapi iskolai munkájának. A felkészülés során az alábbi sorrendet kell betartani:

1. A tanév elején az óraterv alapján elkészítjük az *órarendet*.

2. Az órarend alapján a *heti terv* nyomtatványban osztályonként valamennyi tantárgyban 1–1 témakört (ennek anyagát) kidolgozzuk K és Ó foglalkozásokra. Az új témakört, ill. a kihagyott Ó órák anyagát

naponta a szükségletnek megfelelően folyamatosan tovább tervezzük.

3. A témakör tervezésekor megállapítjuk az egyes nevelési területeknek megfelelő legcélszerűbb feladatait, köreit. Ezeket a napi felkészülés során is konkretizáljuk.

4. A napi K órához vázlatot készítünk, az Ó órák anyagát és az ehhez kapcsolódó konkrét nevelési feladatokat, tevékenységeket munkalapokra írjuk.

Kétségkívül, e munka nem a legkönnyebbek közé tartozik. De ha a nevelői igényességgel, kellő szakmai, pedagógiai felkészültséggel sikerül a kezdeti nehézségeket, zökkenőket áthidalni, akkor nagyon sok örömet talál majd a nevelő nehéz, de érdekes és sokoldalú munkájában és eredményében.

Tölgyesi József  
Csabrendek-Nyírespuszta

## SZEMLÉLTETÉS A MAGYARÓRÁN

Vizsgáljuk meg, milyen szemléltetési lehetőségeink vannak az általános iskolai magyar órákon, s ezeket hogyan tudjuk megvalósítani!

1. A szemléltetés leggyakoribb és legkövetlenebb formája a tanár bemutatása. Azt mondjuk és hisszük, hogy a tanári bemutatást nem pótolja és nem is pótolhatja semmi. Sokszor egy-egy vers vagy prózai anyag bemutatásakor szinte művészi teljesítményt kell nyújtanunk. Ilyenkor a gyerekek átadják magukat az irodalmi szépeknek.

Nagyon jó azonban, ha a prózai és verses anyagból magnó-, illetve hangmezefelvételünk vannak. Ezeket ne a tanári bemutatás pótlásáért, hanem egyéb alkalmakkor használjuk! Pl.: Az óra végi összefoglaláskor, egy-egy nagyobb tematikus egység lezárásánál, 2 órás anyagnál a második óra elején újra bemutatásként.

(Himnusz, Szózat.) Lehetséges az is, hogy számonkérő verselemzésnél a tanuló helyett inkább művészi előadásban hangozzék el a vers.

(Tanszalagok az 5., 6., 7. oszt. részére, Az irodalom gyöngyszemei, egyéb verses lemezek.)

2. Szemléltetés képekkel. Szinte minden órán sorra kerül egy-két állóképfelmutatás: Irodalmi képeskönyv, Beszélő házak, írói arcképek, egyéb reprodukciók. Ilyeneket gyűjtsenek a tanulók is. A munkafüzetbe ragasztott képek is hasznosak. Nem beszélve arról a haszonról, hogy a tanulók kutatnak, gyűjtik a szépet, az értékeset, s megtanulnak rendszerezni is.

3. Igen elterjedt módja a szemléltetésnek a diapozitívek és a diafilmek vetítése. Minden iskola rendelkezik diapozitívekkel, diafilmekkel és a hozzá való eszközökkel: mondák, regények, elbeszélő költemények, írók, költők életrajza stb. Ezeket is inkább egy-egy anyag rész összefoglalásakor, esetleg „jutalomként” vetíthetjük a tanulóknak.

4. Koncentráció. Az eddig említett szemléltető eszközök elsősorban arra szolgálnak, hogy a tanulók a központban álló irodalmi

anyagot jobban megértsék, s érzelmileg is közelebb kerüljön hozzájuk.

Az osztályok értelmi szintjétől, befogadóképességétől és időnkéntől függően néha többet is nyújthatunk azért, hogy a tanultakat sokoldalúan szemléltessük, állításainkat még jobban alátámaszthassuk, óráinkat színessé, művészi élményekben gazdagabbá tegyük.

Arra gondolok, hogy egy-egy író, költő életrajzához, műveinek tárgyalása során a tankönyvbe vagy a Szöveggyűjteménybe fel nem vett szemléltetőt is bemutatathatunk. Lásunk néhány példát!

József Attila: Anyám c. verséhez kapcsolhatjuk a Kései Kádár Gyula: Juhász Gyula: Milyen volt... c. verséhez az Anna örök c. költeményt. Mikszáth Kálmánnal keressünk időt a Ló, bárányka meg a nyúl c. novellának. A Toldi összefoglalásakor legalább néhány versszakot a Toldi estjéből is bemutatunk. A 6. osztályban a Hun mondakör kapcsán Gárdonyi: A láthatatlan ember c. regény diafilmje vetíthető. A népdal tanításakor olyan népdalszöveget is bemutatathatunk, amelyik legalább kétféle változatban ismeretes. Pl.: A csitári hegyek alatt régen leesett a hó...

Már Kistilden, már Kistilden régen leesett a hó... Kádár Kata balladája szerepel a 6. oszt. énekkönyvben is. S ha a Hét évszázad magyar költészetét vagy Kriza János székely népköltés-gyűjteményét vesszük, elő, újabb kétféle szövegvariánsra bukkanunk. Ezek bemutatásával élővé válik az a száraz mondat: „A népköltészeti alkotások szájhangománya útján terjednek, térben és időben változnak.”

Az irodalmi anyaghoz kapcsolódó szemléltetési lehetőségeknek se szeri, se száma. Felsorolásukra nem is vállalkozom.

Igen gazdag szemléltetési lehetőséget ad a más tantárgyakkal való koncentráció is. Elsősorban a képzőművészettel és a zenével való kapcsolatra gondolok.

A zenei szemléltetésnél segítségül vehetjük az évfolyamnak megfelelő énekkönyvet, zenei tanleveleket és egyéb felvételeket. Íme, a leggyakoribb zenei szemléltetések, amelyeket magam is használok:



5. o. Petőfi: János vitéz — Kacsóh: János vitéz: lemez, esetleg az operett megtekintése.  
Weöres Sándor: Építők c. verse — Zenés feldolgozása az 5. o. énekkönyvben.

6. o. A népdalok tanításakor: 6. oszt. énektananyag. Összefoglalás az 51. lapon. Bartók: Breviárium — A gyűjtő keservei.

A népballadák tanításakor: Kádár Kata — énekkönyv.

Kőmives Kelemenné — dallamát ismerik a tanulók. Kodály: Molnár Anna — lemez. A népköltészet összefoglaló óráján: Kodály: Mátrai képek vagy Karádi nóták — lemez.

Gárdonyi: Egri csillagok: Tinódi Lantos Sebestyén: Egri históriának summája — énekkönyv.

7. o. Kuruc költészet: 6. o. énekkönyv, 7. o. ének — tanlemez.

Csokonai verseinél: Virágénekek a 18. sz. ből.

A Reményhez: 7. o. lemez, esetleg énekes előadás.

Fazekas: Lúdas Matyi — Szabó Ferenc: Lúdas Matyi szvit — lemez.

Kölcsey: Himnusz — Erkel: Himnusz — lemez.

Kölcsey: Huszt — Kodály: Huszt — lemez, 8. o. énekkönyv.

Vörösmarty: Szózat — Egressy: Szózat — lemez.

Petőfi népies dalai: 6. o. énekkönyv (Alku) Petőfi: Szeptember végén — Huszka Jenő dallama.

Petőfi: Föltámadott a tenger — Szabó Ferenc: Föltámadott a tenger — oratórium. Arany: Nemzetórdal — 7. o. énekkönyv, 6. o. énekkönyvben: Toborzó. (A Nemzetórdal szövegét, a Toborzó dallamát írta Arany.)

8. o. Ady megzenésített versei — Reinitz Béla.

Ady—Kodály: Fölszállott a páva.

József Attila: Mondd, mit érlel... — Vándor Sándor dallama.

József Attila: Medvetánc — Bartók Béla: Medvetánc.

A szemléltetés felhasználható a készségfejlesztés sokféle ágában, így a fogalmazási készség fejlesztése terén is. Ezt a módszert főleg az 5. és 6. osztályban alkalmazzuk. Az audio-vizuális eszközökkel szemléltetett fogalmazástanításnak is számtalan lehetősége van. Csak egy példát mondok arra, hogyan tanítottam a leíró fogalmazást az 5. osztályban diapozitív segítségével.

A tanulók ismerték már Petőfi: Alföld c. költeményét, Petőfi: Hortobágy, dicső róناسág c. levélrészletét, Jókai: A befagyott Balaton c. regényrészletét. Megfigyelték a sze-

melvények leíró részeit, maguk is kerestek egyéb — a már régebben tanult szemlélvényekből leírásokat. S ezek alapján, de minden tudatos előképzettség nélkül 5—6 soros leírást készítettek ezzel a címmel: Téli világ.

A következő órán került sor a leíró fogalmazás készítésének megtanulására.

I. A táj összefoglaló, vázlatos képe.

II. A táj részletes leírása térbeli sorrendben.

III. Érzések, gondolatok a tájjal kapcsolatban.

Most kigyulladt a diaporitív, s a tanulók maguk előtt láttak egy régi várat. Röviden megbeszéltük a vázlat alapján a látni valót, majd azonnal a fogalmazás elkészítése következett. 10—12 perc állott a rendelkezésükre.

Érdemes megfigyelni, hogyan dolgoztak a tanulók odahaza, tudatosság nélkül, és tudatosan, valamint elképzelés és a szemléltető kép segítségével. A példákat párhuzamosan közlöm.

1. fogalmazás:

Téli világ

Télen nagyon szép a világ. A kopasz fák fénylenek a csillogó zúzmarától. A közeli tavat vastag, erős jégpáncél borítja. Néha esik a szép pelyhes, fehér hó.

Egy régi vár

I. Kinézek a vonatból, s egy hegy tetején várromot pillantok meg.

II. Az utazónak rögtön a szemébe ötlük, hogy a vár fele épségben, a másik fele romokban áll. Elgondolkodom, mire használták ezt a várat régen: háborúra vagy lakhelynek? A hegy alján falu van. Mellette nagy búzatábla sárgállik. A hegyoldalon felfelé haladva először füves, kopár területen megyünk. Utána barna csúszós sziklával állunk szemben. Végül a várromhoz érünk.

III. A vonatból csak ennyit láttam, de ez is nagyon tetszett.

2. fogalmazás:

Téli világ

Télen az emberek is más hangulatúak lesznek. A fák megkopaszodnak és zúzmararuhát vesznek fel. Az állatok is melegebb bundát váltanak. A nagy hegyek sziklái megrepednek és omladoznak. A friss vízű patakok jégpáncél alá bújnak. Az erdőben csak néha néha bukkán fel vad. Minden néma és egyhangú lesz.

Egy régi vár

I. Kinézek a vonatból, s egy várromot pillantok meg.

II. A hegy alatt egy kis falucska áll. Még előrébb búzatáblában akad meg a szemem. A falu mögött erdő zöldell. Feljebb a he-

gyen már csak gyér fűvel találkozunk. A várba szűk utca vezet fel. A vár egyik része még ép, a másik része rimes-romos tornyokkal tagolt. A hegy, illetve a vár felső tornyáról szép kilátás nyílik az alattunk hullámzó tájra.

III. Vajon milyen célra építhették ezt az elhagyott várat?

3. fogalmazás:

Téli világ

Az utcán hóhányók robognak. A hómunkások a síneket tisztítják. Ahol emberek, autók járnak, már megbarnásodott a hó. Az út szélén kisebb-nagyobb hóbuckák látszanak. Alig vehető észre, hogy egyik autó, a másik pedig tényleg hóbucka. Gyerekek hógolyóznak. Öneik szép a tél.

Egy régi vár

I. Kinézek a vonatból, s egy várromot pillantok meg.

II. A várhegy tövében sárgállik a búza. A vár felé szerpentin kanyarog. Az út egy ki-

sebb erdőn visz át. A fák dús lombjai közt egy-egy madár fészkel. Később kis falucskába érkezünk. Egy kislíu hajtja az utcán fehér libáit. A nádfüdélű házak egymás mellett sorakoznak. A falu után nehezebb az út. A kopár sziklák között alig látszik egy kis fű. Végre felérünk a romhoz. Törökök ellen építhették, hogy a környező falvakat megvédje. A megbarnásodott kövek között jutunk fel egy még épségben maradt toronyhoz. Innen fölséges a kilátás.

III. Megérte a fáradságot. Ha lenne időm, elmesélem, hogy mit láttam a toronyból.

Tudom, hogy még sok mindenről lehetne beszélni a magyarórákon való szemléltetéssel kapcsolatban. Mégcsak nem is említettem a hangosfilm és az Iskola-Televíziós órák lehetőségeit, mint az audio-vizuális oktatás magasabb szintű eszközeit. Ez talán külön dolgozat tárgyát képezhetné.

Garzó Mária

Bp. V. Irányi u. 3. ált. iskola



HOFFMANN OTTÓ

Pécs, Tanárképző Főiskola

## TÖRTÉNELMI VETÉLKEDŐ A 6. OSZTÁLYBAN

A jól szervezett *szaktárgyi vetélkedő* iskolai munkánk hasznos kiegészítője lehet.

Verseny jellege folytán sokakat *mozgósít*, a tanulót elmélyültebb felkészülésre ösztönzi, nagyobb arányú megterhelésnek, erőpróbának veti alá, nyilvános szerepléshez szoktatja, így kihat személyiségjegyeinek alakulására is. A vetélkedő „formabontó” feladatrendszerével maradandó *élményt* jelenthet tanulóinknak.

A tanár számára az *információszerzés* eszköze is. A vetélkedő ugyanis átfogó tájékoztatást ad a résztvevők tárgyi ismereteiről, kronológiai és topográfiai jártasságáról, ugyanígy történelemszemléletük, gondolkodó- és kifejezőképességük fejlettségéről, fellépésük biztonságáról stb.

Remek lehetőség a megalapozott *osztályozásra* is. Mivel a vetélkedőn szerzett érdemjegy sokféle teljesítményen alapszik, nagyobb súllyal esik latba. (A naplóban pl. külön színnel jelöljük.)

Alább a 6. osztályos *történelem első félévi anyagából* összeállított vetélkedő feladatrendszert mutatjuk be. Minden „forduló”-nál egyúttal közöljük, oktató-nevelő munkánk *melyik részterületéről* kívántunk tájékozódni, ill. a jelzett feladatok a tanulónak *milyen fajta képességét* veszik igénybe vagy éppenséggel fejlesztik.

Az egyes fordulókat úgy állítottuk össze, hogy *időrendben* mindig „végigmegyünk” a tantervi anyag csomópontjain (tehát mindegyik önmagában kerek egész) — csak más-más szemszögből, s a feladatok is más-más jellegű tevékenységet kívánnak.

A januári óratöbblet lehetővé tette, hogy a nagy erőpróbát 3—4 óras *ismétlés* előzze meg — az otthoni felkészülésen, olvasáson kívül.

A vetélkedőt egyik délutánon bonyolítottuk le.

A vetélkedőre az egész osztálynak fel kellett készülnie, de csak tizenkét önként jelentkezőt indítottunk, a *többiek*et a totózába, ill. a beszámoló kiegészítésébe vontuk bele. Közülük a jól szereplők *zsetont* kaptak, ill. később osztályzatot.

A vetélkedőt megszervezhetjük úgy is, hogy a jobbakat, közepeseket, gyengébbeket — a sikerélmény érdekében — váltakozva, de *külön-külön* indítjuk (vö. tréfásan: NB I, NB II, NB. III-as forduló) a feladatok megfelelő elosztásával. Vagy: a tanulók egy-egy rétege más-más alkalommal versenyez. Vagy: az első két forduló a „selejtező” szerepét is betöltheti.

A versenyen *az osztállyal szemben* foglalnak helyet, hogy a „nyilvános fellépés”-t is megszokják. A borítékba helyezett *feladatokat* (kártyákat) *búzniuk kell*. Az időtől és a fel-

adattól függően 1—3 perces „*kiselőadás*” vagy *magyarázat* formájában számolnak be — *sorszám szerint*. Amíg az egyik felel, három-négy készülhet. Több feladatot — ha elegendő technikai eszköz áll rendelkezésünkre — *párhuzamosan*, egy időben oldhatunk meg. (Pl. a C) forduló esetében)

A vetélkedő formáinak egy részét tanulóink a *tanítási órakeről*, ill. az előző vetélkedőkből már ismerték.

A „*játékevezető*” tisztjét mi magunk lássuk el (tehát az osztály történelemtanára), a *bíró* bizottságba viszont felkérhetjük az igazgatót, az osztályfőnököt és a rokon szakos tanárt. Egy tanuló gonggal az *időt jelzi*, egy pedig a *verseny állását* kistáblán.

Az egyszerűség kedvéért *osztályzattal pontoztuk* valamennyi feladatot. (Az elégtelen 0-t kapott!) A vetélkedő résztvevői, győztesei ünnepélyes külsőségek keretében osztályzatot, ill. könyvjutalmat kaptak (úttörő, ill. SZM-pénzből), a hozzászólók — zsetonjaiktól függően — osztályzatot vagy „piros pont”-ot.

#### A) forduló

Történelmi totó (kb. 4—5 perc)

Játékos forma. A tanulók nagyon kedvelik. Főleg ismeretanyag (adatok, évszámok, nevek), ill. áttekintés kipuhatására alkalmas. Kérdéseink tehát többnyire memória jellegűek, ténymegállapításra hívják fel a tanulót. Pl.

„*Tippeléses*” („*felelet választásos*”) változat

1. Mikor bukott el a Nyugat-római Birodalom?	1	2	x	Tipp
	1453-ban?	i. e. 753-ban?	i. sz. 476-ban?	.....
2. Mi a <i>feudum</i> szó jelentése?	hűbérbirtok?	a hűség bére?	egyik sem?	.....
3. Ki kezdte el a magyar állam megszervezését?	I. István?	I. László?	egyik sem?	.....
4. Ki verte meg a németeket a Vértess-hegynél és Pozsonynál?	Béla és András	I. István?	I. László?	.....
5. Mi volt Gutenberg János?	parasztvezér?	hitújító?	a könyvnyomtatás feltalálója?	.....

A tanulók tehát *két-három adatból* válogatják ki a helyes választ. (Tippelnek.) A totót *sokszorosítással* is elkészíthetjük, vagy az előző tízpercben felírjuk a táblára, majd a felhasználásig papírral lefedjük. Az utóbbi esetben a tanulóknak csak a *sorszámokat és melléjük a tippeket* (1, 2 vagy x) kell leírniuk.

„*Kérdés-felelet*” („*felelet alkotásos*”) változat

Értékesebb az előbbinél, mert a választ a *tanulónak magának* kell megadnia egy-egy szóval, adattal. (Néhány kérdés megoldása a sorrendben előtte levőnek a megfejtésétől függ.)

A megszámozott kérdéseket *feladatlapon* is megkaphatják, de a tanár *szóban* is kérdezhet. A tanulók írásban válaszolnak mindkét esetben. (A totóhoz tehát csupán annyi köze, hogy 12—15 „találatot” szerezhetnek.) Pl.

1. Melyik történelmi eseménnyel ért véget a rabszolgatartó társadalom? .....
2. Melyik történelmi kor kezdődött utána? .....
3. Mettől meddig tartott ez? .....
4. Milyen társadalmi rendszer alakult ki? .....
5. Melyek az alapvető osztályai? (Két szó) .....
6. Melyik volt az első feudális állam Európában? .....
7. Hogyan nevezzük a korai jobbágygazdálkodást? .....
8. Milyen foglalkozási ágak váltak ki a földművelésből? (Két szó) .....

9. Ezt követően már milyen termelési formáról, gazdálkodásról beszélhetünk? .....
10. Mely századokban alakult ki a feudalizmus Európában és hazánkban?  
(Két adat) .....
11. Mely századokra esik a feudalizmus virágkora Európában és hazánkban? .....
12. Mikor volt a honfoglalás? .....
13. Mikor alakult ki a feudális állam hazánkban? .....
14. Mi történt hazánkban 1241—42-ig? .....
15. Mi függdik az 1301-es esztendőhöz? .....

Az elbírálás a kérdések számától függ. Az előző totónál egy-egy pontot kaphatnak öt találat esetén, az utóbbinál három helyes válasza egyet-egyet. (Tehát: 15 találat 5 pont, 14—12 4 pont stb.)

A totózást *szimultán módon* szerveztük meg: a versenyzők a „kérdés-felelet” formát oldották meg, a többiek a „tippeléses” változatot. A versenyzőket a bíráló bizottság értékelte, az osztályt közösen, a leggyorsabb módon: Pádsorok cseréltek. Megállapítottuk a helyes válaszokat. A találatokat bekarikázták, összeszámozták; az öttalálatosok nevét bediktálták.

### B) forduló

#### Történelmi nevek, helynevek (1—1 perces szereplés)

Tanulóink 5—10 mondatban — a lényeget kiemelve — arról számoltak be, *mire emlékezteti őket* egy-egy történelmi személyiség vagy helység neve.

Tantervi feladatot valósítunk meg ezzel: a *történelmi személyiség* megbecsülésére, esetleg példájának követésére, ill. erkölcsi ítéletalkotásra neveljük a tanulót. Hiszen „úgy kell tanítanunk, hogy a tanulók átéljék a történelem szereplőinek az érzelmeit, amelyek őket teljesítményük végrehajtásában lelkesítették, és éljék át az igazság keresésének, megismerésének és igazolásának fáradsalmait és szenvedéseit, de semmi mással össze nem hasonlítható örömeit is.” (Vas Károly: A történelemtanítás módszertana. Bp. 1968. 53.)

A *helységnevek* ismerete nemcsak a történelmi események *térbeli kötődését* szolgálják, hanem a *hazafiságra nevelést* is: ismerje meg és később keresse fel tanulóink azokat a vidékeket, városokat vagy falvakat, melyekhez történelmi emlékek fűződnek. Rendelkezzék *térbeli tájékozódóképességgel* különböző térképfajtákon is. Tehát:

1. Néhány szóval mondd el, mi fűződik AUGSBURG nevéhez! (Térképen is mutasd meg!)	7. Honnan ered a GELLÉRTHEGY neve? Milyen történelmi eseményre emlékeztet?
2. Néhány szóval fejtse ki, mit tett a magyar nép fennmaradásáért GÉZA fejedelem?	8. Mondd el röviden, mit tudsz I. ANDRÁS-ról és BÉLA-ról?
3. Néhány mondatban beszélj arról, mit köszönhet a magyar nép I. ISTVÁN-nak?	9. Milyen történelmi események, törvények fűződnek I. LÁSZLÓ-hoz? (5—10 mondatban)
4. Milyen történelmi események jutnak eszedbe, ha a RÁBA folyó nevét hallod? (Térképen is mutasd meg!)	10. Miről kapta nevét KÖNYVES KÁLMÁN? Milyen törvényekről, eseményekről hallottál vele kapcsolatban?
5. ESZTERGOM-nak mi volt a szerepe első királyaink idején? (A térképen mutasd meg!)	11. Fejtse ki néhány mondatban, mi fűződik IV. BÉLA király nevéhez!
6. Milyen történelmi események fűződnek a VÉRTES hegységhez és POZSONY-hoz? (Honnan ered a VÉRTES hegység neve?)	12. Mire emlékeztet MUHI falu neve? Néhány szóval mondd el! (Térképen is keresd meg!)

### C) forduló

*Manuális jellegű feladatok (15 perc együttesen)*

Segítségükkel idő- és térbeli tájékozódás, alapfogalmak, ill. fejlődési csomópontok felismerése, technika-, művelődés- és művészettörténeti alapismeretek, valamint események és évszámok kapcsolata iránt tájékozódunk, egy részük azonban a tanulók problémamegoldó gondolkodására is fényt vet.

A *társadalmi mozgástörvények* megértéséhez ugyanis a tanulónak fel kell fognia a történelmi jelenségek bonyolult ok okozati összefüggéseit; pl. hogyan hat a technika fejlődése a termelésre, a termelés a társadalom szerkezetére, az osztályharc a társadalmi szerkezet megváltozására stb., és ismernie kell a földrajzi környezetnek hatását is a történelmi fejlődés alakulására. (Vö. Tanterv 10.)

Versenyzőink a feladatokat *szimultán módon* oldhatták meg (időnyerés végett), mégpedig feladatlapon, falitáblán, mágneses táblán, kontúrtérképen, térképnél, ill. magnó és „nappali” diavetítő segítségével.

A rajzos, applikációs megoldások bemutatásához — tanítási órán — az alábbi *művekre* támaszkodtunk:

Szemléltető rajzok a történelemtanításhoz. Bp. 1957. KPTI.

Annási—Bernáth—Görgényiné: Gyakorlatok a történelemtanítás módszertanából. Főiskolai jegyzet. Bp. 1965.

Kopczewski—Samsonowicz: Volt — vagy nem volt? Bp. 1965.

Filla István: Tanári kézikönyv az ált. iskola 5. és 6. osztályos történelem tanításához. Bp. 1968.

Útmutató az 5. és 6. osztály számára készült történelmi applikációhoz. Összeállította: Szébenyi Péter. Bp. 1968.

Diakockák a rajztanításhoz, tv-adások, diafilmek.

A *feladatok* a következők voltak:

1. Rajzolj <i>időszalagot</i> a táblára! Jelöld meg rajta a tört. korokat! Jelöld meg a középkor fejlődési korszakait; külön az egyetemes, külön a magyar történelemét!	7. Rajzolj a táblára iparos <i>cébjelvényeket, cégereket!</i> Magyarázd meg őket!
2. <i>Európa országai a feudalizmus kialakulásakor.</i> A felszabdalt térképrészeket illeszd össze! Az országok nevét írd bele!	8. Rajzold le egy lapra, és magyarázd meg, <i>hol keletkeztek a középkorban városok!</i> (Térképen mutass ilyeneket!)
3. Rajzold le a táblára egy <i>jobbágyfalu</i> <i>sémáját!</i>	9. A mágneses táblán mutasd meg, <i>hogyan támogatta a polgárság a központi királyi hatalmat!</i>
4. Mágneses táblán állítsd össze a <i>hűbéri láncot!</i> Magnóról hallgasd meg egy hűbéri eskü szövegét, majd magyarázd meg! (Tört. olv. II. 41.)	10. Sorold fel az <i>építészeti stílusokat!</i> Diaképről magyarázd meg őket! Rajzold le az ablakok körvonalait!
5. Készítsd el a táblán a <i>földművelés fejlődését bemutató</i> három sémarajzot! Nevezd meg a technikai eszközöket is!	11. Rakd fel a mellékelt <i>képeket</i> a mágneses táblára! Írd alájuk, milyen történelmi eseményt vagy személyt ábrázolnak; esetleg évszámmal! (Ilyenek szerepeltek: honfoglalás, I. István, Aranybulla, tatárjárás, inkvizíció, huszita h.)
6. Rajzold le a táblára <i>pálcikaalakokkal</i> , hogy különült el fokozatosan a <i>kézművesipar</i> a földműveléstől!	12. Rajzold bele a mellékelt kontúrtérképbe az eddig tanult <i>magyar történelem fontosabb színhelyeit</i> ; esetleg évszámmal!

## D) forduló

### Helyzetképek (2–3 perces beszámolók)

Ebben a fordulóban tanulóink *történelmi képzeletéről akartunk* információt szerezni. Történelmi jelenséget, helyzetképet jelenítettek meg — reproduktív képzeletük segítségével. Ez utóbbinak fejlesztésére a pszichológia is figyelmeztet: „A reproduktív képzeletnek nagy szerepe van olyan tudományoknál, amelyeknek tárgyát személyes tapasztalatból nem ismerjük... Ez vonatkozik különösen a történelemre. Ha a történelmet úgy tanuljuk, hogy nem támaszkodunk reproduktív képzeletünk működésére, az eredmény aligha lesz más, mint szávak gépies bevéssé.” (Tyeplov: Pszichológia. Bp. 1950. 81. Idézi Vas Károly: i. m. 42–43.)

Az oktatás folyamán egyébként a konkrét történelmi jelenségből vonjuk el az absztrakt történelmi ismereteket, fogalmakat, ezért a feladatokat úgy állítottuk össze, hogy *egy-egy konkrét helyzetképhez*, jelenséghez egy-egy jelentős történelmi *fejlődési szakasz* vagy *forduló*, ill. *fogalom* kötődjék.

Az „*én-elbeszélés*” *forma* lélektani szempontból is értékes. A tanuló ilyenkor szerepet játszik; azaz képzelete révén *beleéli magát* valamely történelmi kor emberének helyzetébe. Célunk, lássa mintegy „*belülről*” és élje át a történelmet. Az érzelmi nevelés szemszögéből ezzel az eljárással azonosulást, lelkesedést, részvétet vagy gyűlöletet válthatunk ki belőle.

(Az ártételes közlésmódot irodalmi órákon sajátítják el; ellenkező esetben egyszerű elbeszéléssel is beérhetjük.)

A helyzetképek megjelenítéséhez a tankönyvön kívül főleg az alábbi *forrásmunkákra* és *ifjúsági regényekre* támaszkodtak tanulóink:

Történelmi olvasókönyv II. Forrásszemelvények. Bp. 1960.

Besnyő Miklós: Történetek a középkorból. Bp. 1968.

Komjáthy István: Borond

Balázs György: István király, az államalapító

Hegedüs Géza: Korona és kard

Borbély István: Kincskeresők

Geréb László: Búvár Kund. Égő világ

Walter Scott: Ivanhoe

William Heinck: Marco Polo kalandos ifjúsága

V. G. Jan: A jégmezők lovagja

Erdődy János: Ezüstpáncélos Johanna

Petur László: A száguldó kerék.

- |   |  |
|---|--|
| 1. <i>Bekalandoztuk fél Európát...</i> (Merre jártunk? Miért? Néhány epizód: Lehel, Borond vagy Heribald)   | 5. <i>Vándorkereskedő voltam a középkorban...</i> (Mit árusítottam? Merre vándoroltam? Veszélyek. Kik kísérték? Vámok stb.)  |
| 2. <i>Hogyan lettünk keresztények és jobbágyok Géza és István idején?</i> (Törvények; kényszer... hogyan kereszteltek meg; hogyan áldoztunk továbbra is a pogány isteneknek...)             | 6. <i>Hogyan lett belőlem céhmester?</i> (Mi volt a munkám inasként, mesterlegényként? Mi volt a feltétele, hogy mesterré váljak? Mi volt a céhek feladata? Kiből lehetett céhmester?) |
| 3. <i>István király várispánja voltam.</i> (Mi volt a vármegye eredetileg? Mi volt a feladatom, hatásköröm? Milyen fizetést kaptam?)  | 7. <i>Kolostori iskolába jártam...</i> (Mikor? Hol épült a kolostor? Kik tanítottak? Mit? Milyen volt a „tanterem”? Mi akartam lenni?)   |
| 4. <i>Jobbágy voltam...</i> (Milyen volt a „házam”, mekkora a telkem, mennyi a jószágom? Mikor dolgozhattam magamnak, mikor és mennyit a földesúrnak? Szolgáltatásaim. Hogyan bánt velünk?) | 8. <i>Hogyan nevelődtem lovaggá?</i> (Szármaságom? Kinél, hogyan nevelődtem 7–14–21 éves koromig? Hogyan avattak fel? Mire tettem esküt? A lovagi életről...)                          |

- |   |  |
|---|--|
| 9. <i>Istenítéletnek vetettek alá...</i> (Mivel vádoltak? Kik a bírák? Mivel kínoztak? Mi volt a próba? Mire ítélték?)  | 11. <i>Milyen volt az élet a mi középkori városunkban?</i> (Falak, utcák, épületek, tisztaság, ellátás, védelem, világítás, járványok, igazgatás.)             |
| 10. <i>Serviens voltam; kivívtuk az Aranybullát...</i> (Mivel foglalkoztunk? Sérelmeink. Melyik királyhoz folyamodtunk? Kik csatlakoztak mozgalmunkhoz? Miben véd bennünket az Aranybulla? Mire kötelez?) | 12. <i>Részt vettem a muhi csatában...</i> (Mikor? Ki volt a király? Kik ellen? Elhelyezkedésünk? Magatartásunk. Hogyan folyt le az ütközet? Következménye...) |

### E) forduló

#### Alapfogalmak (1—2 perces beszámolók)

Ez a forduló szervesen kapcsolódik az előzőhöz. A konkrét helyzetképek után a tanulók *elvont fogalmi ismereteiről* kaptunk átfogó képet. Tiszta, világos fogalmak nélkül ugyanis elképzелhetetlen a marxista történelemszemlélet megalapozása. Főleg a termelés, az állami és a társadalmi élet, valamint a művelődés néhány fogalmát vizsgáltuk meg.

Gondolkodáslélektani szempontból arra is visszajelzést kaptunk, hogy a tanulók kellő jártassággal alkalmazzák-e a fogalomalkotáshoz szükséges *gondolkodási műveleteket*, ill. a fogalom tartalmának kifejtéséhez a *logikai struktúrákat*. Az egyes fogalmakhoz fűződő magyarázatok arra is fényt vetettek, a tanuló felismeri-e a fejlődés jegeit, meg tudja-e különböztetni a lényegest a lényegtelenről, tud-e erkölcsi ítéletet alkorni stb.

Mivel a fogalmak tankönyvi megszövegezése még megoldásra vár, kifejtésüket több változatban is elfogadtuk. Pl. meghatározással (1., 2., 8. feladat), körülírással (5., 9., 10., 12.), szinoním módszerrel (6., 7.) az idegen szó lefordításával (7., 12.), bemutatással (7.), felsorolással (4., 5., 6., 9.), jellemzéssel (3., 11.) stb.

#### A feladatok:

- |  |   |
|--|---|
| 1. Néhány mondatban fejtsd ki, mi a <i>feudális rendszer</i> !   | 7. <i>Krónika, kódex, oklevél.</i> (Néhány szóval magyarázd meg! A Korona és kard c. könyv 90. oldalán levő képet és szöveget vedd alapul!) |
| 2. Magyarázd meg, mit jelentenek a következő szavak: <i>hűbérúr, hűbéres, hűbér</i> !  | 8. <i>Céhbrendszet.</i> Néhány szóval magyarázd meg!  |
| 3. Mi a <i>feudális anarchia</i> ?   | 9. Sorold el és magyarázd meg a <i>városi kiváltságokat</i> !   |
| 4. Mondd el, melyek az <i>államszervezet intézményei, eszközei</i> ! Mi az államszervezet <i>feladata</i> az ország határain belül és kívül! | 10. Néhány szóval magyarázd meg, mi az <i>árutermelés</i> és a <i>penzsgazdálkodás</i> lényege!   |
| 5. Magyarázd meg, mi a <i>királyi vármegye</i> ! Ki alapította? Vezetője. Ennek feladatai...   | 11. Néhány mondatban beszélj a <i>könyvnyomtatásról</i> és annak <i>jelentőségéről</i> !  |
| 6. Sorold el és magyarázd meg a <i>jobbágy szolgáltatásait</i> !   | 12. Fejtsd ki, mit jelentenek az alábbi szavak: <i>humanizmus, reneszánsz</i> !   |

Összességében az egyes fordulókra szánt idő a következőképpen oszlott meg:

A) forduló (totó)	5 perc
B) forduló (nevek)	15 perc
C) forduló (manuális feladatok)	15 perc
D) forduló (helyzetképek)	30 perc
E) forduló (alapfogalmak)	20 perc
Összesen:	85 perc

A szervezési keretek többféleképpen lehetnek (pl. szakkör, rajgyűlés, ismétlődő óra, ellenőrző óra stb.). Rövidebb idő esetén kevesebb fordulót vagy feladatot tervezünk. Az egyes fordulók részelemeit, tehát az ötleteket bármelyik tanítási órán is felhasználhatjuk.

## DRAMATIZÁLÁS AZ IRODALMI ÓRÁN

Az oktató-nevelő munka egyik fontos tényezője a korszerűség. Hozzá tartozik a szempontokhoz a szemléltetés több fajtája is. A lehetőségek közül felhasználható az órákon a dramatizálás. A megjelenítések, egy-egy történet eljátszása hozzásegíti a tanulókat az irodalom megszerettetéséhez, hiszen a szereplők helyzetében játszanak a tanulók, a történetek főszereplői „megélevenídnének”, s ezáltal közvetlen élményben van részükhöz. Különösen, ha kedvenc hősről van szó. Így nemcsak feladatokra, gyakorlatokra szorítkoznak. Jól fejlődik a szókinccsük, szövegmondásuk. Az 5. osztályban a Pál utcai fiúk c. regény színpadra írt változatából (Molnár—Török) használtam fel előadásra: Nemecsek egyedül megy el a Fűvész-kertbe a vörösingesek közé — részletet.

I. Általában a jelenetet előre megbeszéljük, részletesen ismertetjük. Kijelöljük a szereplőket. A történetet (vagy a könyvet) feldolgozó órák előtt az előadásra kerülő részletet összeolvassuk, hogy a tanulók elsajátítsák a kifejező szövegmondást, érzékeljék a hangsúlyozást, megtanulják a mozgást. Lehet olyan szövegrészlet kiválasztani, amely tükrözi a történet fontos eseményeit, pl.: lehet a bony. megindulását vagy a bony. tetőpontját magába foglaló esemény, a szereplők jellemét bemutató rész, lehet fontosabb epizód, amely a főhős, a szereplők egy-egy tulajdonságát villantja fel, vagy vidám, humoros történetek.

II. Bár mindegy, de helyesebb a történet (vagy a könyv) megbeszélésének második óráján (vagy azt követően) előadni a dramatizált

részt, mert így már minden tanuló előtt ismert a cselekmény. Bevezethetjük az órát:

— Gyerekek, az előző órán már megtárgyaltuk a részletet. Most az osztály tanulói közül többen betanultak egy párbeszédet. Nézzük meg előadásukat!

Lehetőség szerint úgy rendezhetjük, hogy a legszükségesebb mozgás legyen a gyerekeknél, ne csupán egy helyben, csoportban megállva beszéljenek.

III. A fentebb említett jelenetet követően ellentétpárokat figyeltünk meg. Ilyen volt pl.: Nemecsek—Geréb; Nemecsek—Áts; Geréb—Áts. A kis hősnek a hazát jelképező grund szeretetéből, a fiúkhöz való ragaszkodásából eredt bátorsága szembeállítható az áruló Geréb „leleplezésével”, valamint Áts Feri „magabiztosságával”. Majd megállapítottuk a dialógus helyét a cselekményben. Mondanivalóját röviden értékeltük.

A tanulók az előkészítés során szívesen, örömmel részt vettek a próbázásokban. Figyelmesebbek voltak. Gyakorolták a szöveg érzelmi hangsúlyát, igyekeztek elsajátítani. Igyekeztek a szereplők tulajdonságainak megfelelően beszélni, cselekedni. Benne éltek a párbeszéd áramlatában. Az órán az osztály tanulói figyelemmel hallgatták végig az előadást. Megfigyelték a szereplők jellemét. Átélték cselekedeteit.

Lehetőség szerint a kíváncsi alkalmak valamelyikével tegyük az irodalmi órákat változatossá, fordulatossá, élményszerűvé.

Emődi János  
Kurityán



HOZZÁSZÓLÁS A „MATEMATIKAOKTATÁS MINŐSÉGI CSOPORTOKKAL”  
C. CIKKHEZ

A Módszertani Közlemények 3. számában érdeklődéssel olvastam a „Matematikaoktatás minőségi csoportokkal” c. cikket. A hasznos tanácsok mellett van a cikknek egy kitétele, amellyel nem mindenben értek egyet.

A cikkben a következőket olvasom:

„Miért akadozik, pl. a programozás osztályfoglalkozásra való alkalmazása?”

A válasz:

„Mert míg a programozott oktatás kiválóan alkalmas egyéni tanulásra, továbbá alkalmas egy homogén szellemi színvonalon álló csoport foglalkoztatására, egyáltalán nem alkalmas egy heterogén összetételű osztály oktatására, ahol a jobbak előrehaladnak és lemaradnak a gyengébbek.”

Kételkedem abban, hogy a programozás osztályfoglalkozásra való alkalmazása azért akadozik, mert csak egyéni tanulásra és homogén szellemi színvonalon álló csoportok foglalkoztatására alkalmas.

Elfogadott megállapítás, hogy a programozás a használható módszerek egyike. Nem lenne helyes pl. a számtan tanításában a programozást totalizálni. Ha ez így van, akkor a programozó első dolga annak a problémának az eldöntése, hogy mely anyagrészek programozhatók egyáltalán. Ezután arra a kérdésre kell jól válaszolni, hogy a programozási formák közül melyik biztosítja a körülményekhez képest, optimális eredmény elérését. Azt, hogy melyik programozási formára esik a választás, egyrészt a kijelölt anyagrészt, másrészt — gondolom döntő módon — az adott osztály struktúrája determinálja. A cél nyilván az önálló munka és az oktatás individualizálásának hatékony és eredményes fokozása.

Tegyük fel, hogy homogén szellemi színvonalon álló, a megtanulandó anyagot nagyjából azonos intenzitással elsajátító osztályról van szó. Véleményem szerint ilyen osztályban a programozási formák közül a lineáris programok eredményesen használhatók. A „kis lépések” nagyságát úgy kell megválasztani, hogy azok a képességekkel arányos problémákat tartalmazzanak. A kiinduló feltétel miatt várható, hogy a feladatok megoldása során nagyobb időeltolódások nem következnek be. A gyakorlat, érzésem szerint, ritkán produkál ilyen speciális eseteket.

Ha az említett cikk idézett megállapításá-

val egyet lehetne érteni, akkor ez azt jelentené, hogy a programozás lehetőségei meglehetősen szegényesek, s ezért nem érdemes az egészszel intenzíven foglalkozni.

Tekintsük most azt az esetet, amikor heterogén összetételű osztályról van szó. Az első tennivaló itt is a megfelelő anyag rész kiválasztása. A második feladat okozhat nagyobb gondot. Van-e olyan programozási forma, amely alkalmas az önállóság és individualizálás megvalósítására a feltételezett körülmények között is? Erre vonatkozóan sok tanács olvasható a „Bevezetés a programozott oktatásba” c. munkában. Tekintsük a javasolt formák közül az ún. sub-lineáris programot. A programozó meghatározza azt a „legnagyobb közös osztót”, lépést, mely alapján felépíti a programot. Ezzel biztosítva van a gyenge tanulók számára a továbbhaladási lehetőség. A program azért sub-lineáris, mert számol azzal, hogy a tehetségesebb tanulók teljesítménye nagyobb, ezért a megfelelő helyeken kiegészítő információk vannak, s így a rendelkezésre álló idő minden tanulónál maximálisan kihasználható. Biztosított továbbá, hogy az oktatás folyamata az elsajátítás dinamikájához igazodik. Gondolom, ennek a lehetőségnek a biztosítása a heterogén összetételű osztályokban elsősorban fontos, ezért véleményem szerint a programozásnak különösen az ilyen osztályokban van jövője. Más kérdés, hogy a helyi sajátosságokat hogyan lehet figyelembe venni programozott tankönyvek készítésénél. Ez valóban probléma, de a jelen helyzetben még nem aktuális.

Bonifert Domokos  
Dunapataj

## PEDAGÓGUSOK FÓRUMA

Zalaegerszeg, 1969. 2. szám

Kiadja a Városi Tanács V. B. Művelődésügyi  
Osztálya és a Pedagógusok Szakszervezete  
Városi Bizottsága

A zalai pedagógusok munkáját tükrözi a Pedagógusok Fórumának 2. száma is. A cikkek közül a következőket emelnénk ki:

„A szociometriai vizsgálatokról” (Babos

Tibor—Babos Tiborné), „Lehet-e igaza a gyerekeknek?” (Karvalics Lászlóné), „Házi készítésű tanuló gyakorlati tábla a 8. osztályos fizika tanításához”. II. (Büki Gyula—Pillér Imre), „Feladatlapos az 1. osztályban” (Bíró Zoltánné), „Házi készítésű szemléltetési eszköz a számtanórán” (Györke Dénesné), „A könyvtár és az iskola kapcsolata” (Nyakas Gyuláné).

A cikkekben felvetett kérdések közül többet érdemes volna kidolgozni részletesebben. Úgy véljük, ezzel még több segítséget nyújthatnának azoknak, akik iskolai munkájukban értékesíteni akarják.

*Mándy Iván:*

#### CSUTAK SZÍNRE LÉP

Móra Könyvkiadó, Budapest, 1969.

A Sirály sorozatban jelent meg Mándy Iván kedves regénye. Méltán írja a kiadó a könyv hátlapjára „Neked írták, rólad szól — a Te könyvet a Sirály!”

A könyv kedves, ismerős barátunkról, Csutakról szól, aki most ismerkedik a világgal. A felnőttek észre sem veszik azokat a „lényeges” dolgokat, mely mindennapi életünkhöz szervesen hozzátartoznak. Egy kislány másként látja, értékeli, értékeli a jelenségeket. E bájos ismerkedést, felfedezést írja le a szerző, melyet nagyszerűen egészít ki Réber László rajza.

*Kertész Erzsébet:*

#### VILMA DOKTORKISASSZONY

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1969.

Második kiadásban jelent meg a serdülőök kedvenc olvasmánya. Egy nagyszerű, bátor, úttörő asszony életét írja le a szerző, aki tudásvágyát igyekezett kielégíteni és közben szembekerült a társadalom íratlan törvényeivel. Természetesen a könyv nem napjainkban játszódik, hanem száz esztendővel korábban. A könyvet Keserű Ilona rajzai díszítik.

*Száva István:*

#### AZ ISTENNŐ KEGYELTJE

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1969.

A könyv azt mutatja be, hogy Athén hogyan lett Hellász tanítómestere, milyen volt az élet ebben az ókori világvárosban és az ókori világbirodalomban. A könyv bemutatja az életet Periklész életén keresztül. Az ókori görög élet nagy ismerője ismét gazdagította az ifjúságot ezzel a könyvével. A könyvet fotók díszítik. Nagy Emberek Élete sorozatban jelent meg. Nagy olvasásra tarthat igényt az ifjúság körében.

#### DIÁRIUM

A *Művelt Nép* Könyvterjesztő Vállalat a pedagógusoknak kíván segítséget nyújtani, amikor elindította a DIÁRIUM-ot. A folyamatosan megjelent kis füzet feladatának tekintik, hogy a megjelenő ifjúsági könyvek közötti tájékozódást elősegíti. Felhívja a pedagógusok figyelmét azokra a szépirodalmi, vagy ismeretterjesztő művekre, amelyek a tanulók érdeklődésére számot tarthatnak.

A DIÁRIUM áttekintést ad a könyvkiadók ifjúsági műveiről. A DIÁRIUM-nak már második száma jelent meg. Ebben a Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó, a Szépirodalmi Könyvkiadó, az Európa Könyvkiadó, a Tankönyvkiadó által megjelentetett műveket ismerteti. Az áttekintés végett csoportosítja a kisiskolásoknak szóló műveket, az ifjúsági ismeretterjesztő műveket, az irodalom, a történelem, a biológia stb. tanításához felhasználható műveket. Külön foglalkozik a legutóbbi hónapokban megjelent versekkel, prózai művekkel, drámákkal.

A DIÁRIUM-ot a Művelt Nép Könyvterjesztő Vállalat minden érdeklődő pedagógus számára és címére elküldi, amennyiben ezt a kis füzetecskét igényli.

Az igény bejelentése végett forduljanak közvetlenül a Művelt Nép Könyvterjesztő Vállalathoz, Budapest, VI., Népköztársaság u. 21. Propaganda osztály.